

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Õppekava: Eripedagoogika ja logopeedia

Evelyn Ojaperv

ÕPETAJATE SUULINE TAGASISIDE ÕPIRASKUSTEGA ÕPILASTELE
ERIPEDAGOOGIDE TUNDIDE NÄITEL
magistritöö

Juhendaja: PhD Marika Padrik

Tartu 2018

Sisukord

Kokkuvõte	3
Abstract	4
Sissejuhatus	5
1. Teoreetiline ülevaade	6
1.1. Õppimine selle muutivas tähenduses.....	6
1.2. Õpilase toetamine õppeprotsessis	7
1.3. Dialoogid õpetamissituatsioonis.....	8
1.4. Tagasiside mõiste ja väljendusvormid õppeprotsessis	9
1.5. Kerge intellektipuudega ja õpiraskustega õpilaste õppimise eripärad	14
1.6. Toetav tagasiside õpiraskustega õpilastele	18
2. Metoodika	21
2.1. Valim.....	21
2.2. Andmete kogumine.....	22
2.3. Andmete analüüs	23
3. Tulemused	24
3.1. Esmase vaatlusmõõdiku koostamine	24
3.2. Suulise tagasiside tasandite kasutamine tundides.....	26
3.2.1. Tagasiside fookus ja sagedus.....	26
3.2.2. Tagasiside tasandite allkategoriate jaotumine.....	28
<i>Ülesande sisule ja vormile suunatud tagasiside.</i>	28
<i>Ülesande lahendamise protsessile suunatud tagasiside.</i>	33
<i>Ülesandeülene ehk õpilase isikule suunatud tagasiside.</i>	36
<i>Õpilase eneseregulatsioonile suunatud tagasiside.</i>	37
3.3. Suulise tagasiside fookuse muutmine ja tasandite kombineerimine.....	38
3.4. Ülevaade täpsustatud vaatlusmõõdikust	45
Arutelu	46
Tänu sõnad	57
Autorsuse kinnitus	57
Kasutatud kirjandus	58
Lisad	62

Kokkuvõte

Õpetajate suuline tagasiside õpiraskustega õpilastele eripedagoogide tundide näitel

Õpetaja mitmekesine suuline tagasiside toetab õpiraskustega õpilast õppeprotsessis. Tagasiside suunab õpilase tähelepanu ülesande soorituse sisulisele ja vormilisele õigsusele, õppimise protsessi mõjutavate valikute tegemisele, eneseregulatsiooni protsesside arenemisele, õpimotivatsioonile ja õppija/õpetaja isikule. Uurimuse eesmärk on kirjeldada kvalitatiivset sisuanalüüsi meetodit kasutades eripedagoogide suulist tagasisidet õpiraskustega õpilastele (RÕK 4. klass ja LÕK 8. klass) emakeeletundides. Videosalvestatud tundide transkriptsioonides ilmnevad neljale tagasiside tasandile kodeeritavad tagasisiderepliigid. Õpetajad annavad õpilastele tagasisidet kogu õppetunni vältel, varieerides tagasisiderepliike vastavalt õppesisule ning õpilaste vastustele. Kõige rohkem annavad õpetajad tagasisidet ülesande soorituse edukusele, õpilase sisult õiget vastust korrates, vastust sisuliselt täpsustades või vormiliselt parandades. Vähem annavad õpetajad tagasisidet õppimise protsessile, kommenteerides lahendus- või mõttekäiku, andes vihjeid õige vastuseni jõudmiseks ja suunates kasutama abivahendeid. Veelgi vähem annavad õpetajad tagasisidet õpilase isiku kohta, andes infot õpilase omandatud oskuste kohta või teavitades õpilasi õpetaja mõtetest ja emotsioonidest. Kõige vähem kasutavad õpetajad õpilase õpimotivatsiooni ja eneseregulatsiooniprotsesse suunavaid tagasisiderepliike. Magistritöö tulemina pakutakse sisend õpetaja suulise tagasiside tunnivaatlusmõõdiku väljatöötamiseks.

Võttesõnad: õpetaja suuline tagasiside, õpiraskustega õpilane, tunnivaatlusmõõdik

Abstract

Teachers' Oral Feedback to Students with Learning Difficulties Based on Observations of the Lessons

The teachers' diverse oral feedback scaffold students with learning difficulties in the learning process. The feedback directs the students' attention to the substantive and formal correctness of the performance of the task, the choices that affect the learning process, the development of self-regulation processes, learning motivation, and the learners'/teachers' personality. The purpose of the study is to describe the oral feedback of special educators on students with learning difficulties in their native (estonian) language lessons by using the qualitative content analysis method. The transcriptions of video recorded lessons reveal the feedback line coded for the four feedback levels. Teachers provide feedback to students throughout the course of the lesson, varying their feedback according to the learning material and students' responses. Mostly, teachers' feedback is focused on the task level by repeating the correct answer, refining the content or correcting the form. Teachers give less feedback on the learning process by commenting on ways of solutions or thoughts, giving hints to reach the correct answer and directing to the use of various aids. Teachers give even less feedback about the student, informing them about the acquired skills or informing the students about the teachers' thoughts and emotions. Least often teachers direct students to use their self-regulatory processes and guide learning motivation. As a result of the master thesis, an input is provided to develop an oral feedback observation tool for the teachers.

Keywords: teachers oral feedback, students with learning difficulties, evaluation instrument

Sissejuhatus

On 8. klassi lugemise-kõnearendus tund. Saabumas on Eesti Vabariigi 100. aastapäev.

Õpilased loevad lugemispala „Ajalooline lipp leidis Eesti Rahva Muuseumis uue kodu“.

Õpetaja suunab sõnastama iga loetud lõigu peamist mõtet.

Õpetaja: Teeme ühiselt loetust kokkuvõte. Kuidas esimene sini-must-valge lipp jõudis Eesti Rahva Muuseumi uude hoonesse Raadil? Leiame kolm kõige tähtsamat tegevust lipu teekonnal hoidlast muuseumi.

Õpilane Kätlin: Üliõpilased võtsid lipuga sarkofaagi riulilt alla ja liikusid rahulikult õue.

Õpilane Rain: Dirakter sai selle lipu.

Õpilane Teele: Mida me pidime otsima?

Õpilased said ühesuguse ülesande, kuid soovitud tulemuseni jõudmiseks vajavad erinevat tagasisidet. Missugust?

Koolitunni tagasisidet uurinud Tartu Ülikooli üliõpilasuurimuste autorid toovad välja vajaduse õpetaja enesejälgimiseks. Triin Feldschmidt'i (2013) bakalaureusetöö kirjeldas õpetajate tagasiside kvalitatiivseid tunnuseid kerge intellektipuudega õpilaste õpetamisel ja leidis, et õpetaja tagasiside eesmärgiga kõnevoorud olid valdavalt suunatud õpitulemusele. Leana Pennula (2015) magistritööst selgub, et õpetajad väljendavad uurimisintervjuus õppimist toetavale tagasisidele omaseid arusaamu, kuid õppesituatsioonis kasutavad neid vähe. Seega õpetajad on teadvustanud õppimist toetava tagasiside olulisust, kuid vajavad nii teavet tagasiside kontsepti kohta kui ka enesejälgimise vahendit, et teadmist rakendada.

Selle töö lugeja võiks olla õpetaja või eripedagoog, kes soovib tähelepanelikult jälgida oma õpilasi õppeprotsessis ja anda igale õpilasele tema õppimist toetavat tagasisidet. Magistritöö eesmärk on koostada õpetajale/eripedagoogile tunnivaatlusmõõdik kerge intellektipuudega õpilastele ja õpiraskustega õpilastele antava tagasiside jälgimiseks õppeprotsessis.

Töö koosneb teoreetilisest ülevaatest ja uurimusest. Esmalt annab autor ülevaate õppimisest muutunud õpikäsitluse raamistikus, kirjeldab õpilase toetamist, tutvustab õpetamissituatsioonis enamkasutatavat dialoogi tüüpi, avab tagasiside mõiste ja väljendusvormid ning täpsustab toetava tagasiside kvalitatiivsed kriteeriumid õpiraskustega õpilastele. Töö empiirilises osas kirjeldab autor uurimuse metoodikat ja tulemusi. Õpetaja suulise tagasiside kirjeldamiseks kasutab autor kvalitatiivset sisuanalüüsi, analüüsides õpiraskustega õpilastele antavat tagasisidet videosalvestuse vahendusel. Magistritöö lõpeb arutelu, tunnivaatlusmõõdiku variandi tutvustuse ja soovitustega edasiseks uurimustööks.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1. Õppimine selle muutuvast tähenduses

Eesti elukestva õppe strateegia 2020 üheks viiest eesmärgist on muutunud õpikäsitus, mille eesmärk on iga õppija individuaalset ja sotsiaalset arengut toetava, õpioskusi, loovust ja ettevõtlikkust arendava õpikäsituse rakendamine kõigil haridustasemetel ja liikides (Eesti elukestva õppe strateegia 2020, 2014). Heidmets ja Slabina (Heidmets, 2017) leiavad erinevaid haridusuuendusmudeleid kokku võttes kolm ühisosa.

Esiteks toimuvad muutused õppeprotsessi osapoolte rollis ja positsioonis.

Rõhutatakse õppijakesksust, õppija eripäradega arvestamist ja õpetaja/õpilase suuremat otsustusõigust. Muutuv õpikäsitus seab õpilase tema ümber toimuvast huvitatud, aktiivse tegutseja rolli, kellel õppimise tulemusena tekivad püsivad muutused teadmistes, oskustes või uskumustes. Õppimine kui protsess nõuab selleks aega ja tunnetusprotsesside, sh mõtlemis-, tähelepanu- ja tajuprotsesside teadlikku ja pingutust nõudvat suunamist. (Aus & Jõgi, 2015) Viimastel aastakümnetel räägitakse enesejuhitud õppimisest (ingl k *self-regulated learning*). Selles rõhutatakse, et tulemusliku õppimise võti on soovis ja oskuses enda õppimist ise reguleerida (Butler & Winne, 1995; Boekaerts, 1999; Zimmerman & Schunk, 2011, viidatud Aus & Jõgi, 2015 j). Wolters (2010, viidatud Aus & Jõgi, 2015 j) täpsustab, et see on oskus suunata ja kontrollida oma psüühilisi protsesse, valida tegevusi ja nende elluviimiseks vajalikke strateegiaid.

Teiseks on muutumas õppeprotsessiga kaasnevad sotsiaalsed suhted. Slabina (viidatud Heidmets, 2017 j) täheldab eemaldumist traditsioonilisest, individualistlikust tegevusmudelitest ja liikumist suurema koostöisuse suunas. Koostöine õppimine keskendub ühisele teadmiste konstrueerimisele ja iga grupi liikme individuaalsele kasule, mis protsessi käigus sünnib (Renkl & Atkinson, 2007, viidatud Heidmets, 2017 j).

Sageli tunnevad tänased õpilased ja lapsevanemad, et omandatav kooliharidus ei ole isikliku ega tööelu huvide ja vajadustega vastavuses (An & Reigeluth, 2012, viidatud Heidmets, 2017 j). Vahet on märganud ka haridusuuendajad. Nii liigub õppimine ja teadusloome konstruktivistlikuma õppimiskäsitluse poole, kus õpitav on tugevamini seotud igapäevaelu temadega, edendatakse kriitilist ja tõenduspõhist vaadet õpitavale. Käesoleva uurimustöö fookuses on kerge intellektipuudega või õpiraskustega õpilaste (vt lk 12) õpetajad. Nimetatud õpilaste õpetamisel on valdav praktiline õppeviis, kus reeglite ja teooriate ülesandeks on üldistada ja teadvustada praktiliselt omandatud. Nimetatud õpilaste õpetamisel ei ole võimalik toetuda mõtlemise kõrgematele tasanditele (nt verbaalsele mõtlemisele).

Muutuva õpikäsitle ellukutsujad peavad seega oluliseks eripedagoogika raudvarasse kuuluvaid põhimõtteid - kogemuse kaudu õppimist ja õpitava seostatust eluga.

Jonasseni konstruktivistliku õpikäsitle definitsioon (Joanssen, 1994, viidatud Mathews, Löfström & Poom-Valickis, 2008 j) võtab kokku muutuva õpikäsitle idee ja annab käeseolevale uurimistööle üldise pedagoogilise raamistiku. Õpikeskkond peab toetama õpilaste isiklikke õpieesmärke, rajanema õppija varasematel teadmistel, soodustama mõtlemist avardavat dialoogi ja ergutama õppijaid reflekteerima oma õppimise ja kasutatud õpistrateegiate üle (Joanssen, 1994). Õpetajapoolne tagasiside õppimisprotsessis on üks oluline tegur nende eesmärkide realiseerimisel.

1.2. Õpilase toetamine õppeprotsessis

Õppimine toimub, kui õpilane lahendab ülesandeid, mis on tema aktuaalsest arenguvallast eespool ehk ülesandeid, mida ta iseseisvalt lahendada ei oskaks (Võgotski, 1978; Karlep, 2012). Nii seisab õpilane õppimise protsessis silmitsi raskustega. Raskused võivad ilmned õppimise alguses, kui õpilane uurib ülesannet; tööfaasis, kui õpilane seab endale ülesandega seotud eesmärke ja valib eesmärgini jõudmiseks vajalikku strateegiat/lahenduskäiku; õppimise lõpufaasis, kui õpilane hindab töö tulemust (Butler & Winne, 1995). Raskused on ületatavad Wood'i, Bruner'i ja Ross'i (1976) kirjeldatud toetamisega (ingl k *scaffolding*). Õpilase toetamisel õpetaja kontrollib neid ülesande lahendamise seotud komponente, millega õppija hetkel iseseisvalt toime ei tule (Wood, Bruner & Ross, 1976). Nii suudab õpilane õpetajaga koostegutsemisel lahendada aktuaalsest arenguvallast kõrgemal (lähima arengu vallas) olevaid ülesandeid ja õppetöö on arendav.

Van de Pol, Volman ja Beishuizen (2010, viidatud Radford, Bosanquet, Webster & Blatchford, 2015 j) peavad toetamisel oluliseks toe vähendamist (ingl k *fading*) ja vastutuse üleandmist õpilasele (ingl k *transfer to responsibility*). Toe vähendamisel õpetaja järk-järgult vähendab oma osalemist, kuni seda pole ülesande edukaks lahendamiseks vaja. Seejärel annab õpetaja vastutuse üle õpilasele, st õpetab õpilast ennast analüüsima ja reflekteerima.

Hannafin, Land ja Oliver (1999, viidatud Leijen & Saks, 2015 j) eristavad toe suunatuse poolest nelja erinevat toetamise tüüpi. Kontseptuaalne toetus (ingl k *conceptual scaffolding*) aitab õppijail mõista aine sisu ja eri kontseptsioonide seotust ning juhib õppija tähelepanu olulisimatele mõistetele. Toetamiseks kasutab õpetaja näiteks vihjeid. Metakognitiivne toetus (ingl k *metacognitive scaffolding*) on suunatud individuaalse õpiprotsessi juhtimisega seotud protsessidele. See mõjutab õppija mõtteid oma õppimisest ja teadlikku reflektiivset tegevust.

Toetamiseks kasutab õpetaja märguandeid õpilase tegevuse jälgimiseks ja refleksiooniks. Protseduuriline toetus (ingl k *procedural scaffolding*) näitab, kuidas õpilane oskab kasutada olemasolevaid ressursse ja vahendeid seatud eesmärkide saavutamiseks. Strateegiline toetus (ingl k *strategic scaffolding*) hõlmab alternatiivset lähenemist õpitegevustele, toetades analüüsi, planeerimist, strateegilisi ja taktikalisi otsustusi. Teemakohaste uurimuste ülevaates toovad Leijen ja Saks (2015) välja, et paremad õpitulemused olid õppuritel, keda toetati kognitiivsete märguannetega (nt info hankimise, organiseerimise, õpitu kordamise, varemõpitu seostamise kohta) kombineerituna metakognitiivsete märguannetega (nt õpitegevuse jälgimise, strateegiate kasutamise ja õpihuvi kohta).

1.3. Dialoogid õpetamissituatsioonis

Koole ja Elbers (2014) rõhutavad, et Woodi kontseptsioonis on toestamine õpilase – õpetaja sotsiaalse suhtlemise aspekt, mitte õpetaja õpetamisstrateegia.

Õppimine toimub peamiselt dialoogi kaudu, millest õpilased saavad kasu, osaledes teadmiste loomises (Mathews, Löfström & Poom-Valickis, 2008). Õppimissituatsioonis toimuvaid tunnidialooge on Eestis uurinud Mikhels (Strandson) (2007, 2013). Mikhelsi uurimused näitavad, et õpetaja ja õpilase vahel on kõigis vanuseastmetes levinuim kolmikstruktuuriga dialoog. See koosneb kolmest omavahel seotud kõnevoorst: õpetaja küsimus/korraldus, millele järgneb õpilase vastus, millele omakorda lisandub õpetaja tagasiside (parandusalgatus). (Strandson, 2007, Mikhels, 2013) Koolitunni kolmikdialoog tekib, kuna õpetajad esitavad sageli küsimusi, millele nad ootavad teatud vastust (Sinclair & Coulthard, 1975; Mehan, 1979; Macbeth, 2004, viidatud Mikhels, 2013 j). Kui õpilase vastus ei vasta õpetaja ootustele, see sisaldab viga või vajab vastus täpsustamist vms, siis on just õpilase vastusele järgnev kolmas voor positsioon, kus õpetaja saab algatada paranduse (Mikhels, 2013).

Tunnidialooge analüüsides saab kirjeldada, mida õpilane ja õpetaja vastastikku väljendavad ja kuidas toetavad õpilast õpetaja tagasisiderepliigid. Koole ja Elbersi (2014) toetava tagasiside uurimistulemused hoiatavad, et õpilased annavad oodatud vastuse, mida õpetajad peavad piisavaks ja ei kontrolli. Näide dialoogist: õpetaja: „Kas sa said aru?” õpilane: „Jah.” õpetaja: „Siis saame edasi minna.” Seega õpetaja tagasiside ja tugi põhineb sageli oletustel õpilaste raskuste/teadmiste kohta, mitte objektiivsetel andmetel (Koole & Elbers, 2014).

Järgnevalt kirjeldab käesoleva töö autor põgusalt ligi saja aasta vältel uuritud

koolitunnis avalduva tagasiside kontseпти olemust ja selle seost õppimisega.

1.4. Tagasiside mõiste ja väljendusvormid õppeprotsessis

Õpetaja tegevused tunnis on mitmekesised ja üleminekud nende vahel on sujuvad. Nii on sageli keeruline eristada kaht sagedamat õpetaja tegevust – õpetamist/juhendamist (ingl k *instruction*) ja tagasisidet (ingl k *feedback*). Kui õpetaja kombineerib tagasisidet parandusega (ingl k *correctional review*), ongi tagasiside ja juhendamine põimunud kuni vahel isegi sel määral, et tagasiside ongi uus juhend (Kulhavy, 1977, viidatud Hattie, 2009 j).

Õpetaja mõjusa tagasiside olemus huvitab paljusid haridusteadlasi. Töö autor on valiku teinud konstruktivistliku õpikäsitlusega uurijatest. Enamjaolt tuginevad empiirilised uurimused Butler ja Winne (1995), Kluger ja DeNisi (1996) ning Hattie ja Timperley (2007) tagasisideteooriatel/-mudelitel. Tagasiside kontseпти on täpsustanud oma uurimustega teiste hulgas Sadler (1989), Bookhart (2008, 2014) ja Shute (2008).

Butler ja Winne (1995) keskenduvad tagasisidet uurides õppija tunnetusprotsesside töö mõistmisele. Nende enesereguleeritud õppimise mudeli (ingl k *self-regulated learning model*) järgi on õpilane oma teadmiste aktiivne looja, kes õppimise käigus reguleerib tunnetuslike strateegiate kasutamist. Eneseregulatsioon on metakognitiivne protsess, mis väljendab õppija võimekust juhtida oma õpirotsesse, eelkõige seda, kuidas planeerida, jälgida ja hinnata oma tegevust (Leijen & Saks, 2015). Butler ja Winne (1995) leiavad, et õpetaja tagasiside roll on juhendav, lisades õpilase sisemiste protsesside töö tulemusel tekkinud tulemile välist tagasisidet. See käivitab uue eneseregulatsiooni ahela ja õpilane kas parandab oma vastust või muudab teadmist sügavamaks.

Õppimise olukorras on õpilase tunnetusprotsessid pidevas töös. Eriti suur koormus langeb töömälule. Sweller (1988) kirjeldas, et töömälu mahutab piiratud hulga infot ja nimetas selle tunnetuskoormuseks (ingl k *cognitive load*). Ennastjuhtiva õppija tunnetuskoormuse maht peab olema piisavalt suur, et hoida töömälu ülesandega seotud varasemad teadmised ja uskumused, konstrueerida uued eesmärgid, valida strateegiad eesmärkide saavutamiseks ja hinnata tulemit (Shute, 2008). Mitmed uurimused kinnitavad tagasiside soodsat mõju õpilaste tunnetuskoormuse vähendamisele (Sweller, Van Merriënboer & Paas, 1998, Paas, Renkl & Sweller, 2003, viidatud Shute, 2008 j). Tagasisides antav info võib olla ainealane või metakognitiivne teadmine, uskumus enda või ülesande kohta või tunnetuslik strateegia.

Kluger ja DeNisi (1996) *Feedback Intervention Theory (FIT)* on ülesande lahendamisele suunatud tagasiside teooria (ingl k *task performance oriented theory*). Olemuselt on see kontrolli teooria (ingl k *control theory*), milles tagasiside roll on suunata õpilast oma sooritust eesmärgiga võrdlema. See eeldab, et õpilane on saanud õppeprotsessi alguses teavet nii õppimise eesmärkide kui tulemuse osas ning saab jooksvalt infot õppimise protsessi kohta (Watkins & Meijer, 2010, viidatud Mitchell, 2014 j).

Teooria põhiseisukohtadega arvestavas tagasisides võrdleb õpetaja praegust tulemust oodatud tulemusega, viidates soorituse vahele (ingl k *gap*); arvestab õpilase isikuga sh tähelepanuvõime ja töömälumahuga (ingl k *personality traits*); muudab õpilase tähelepanu keskpunkti (ingl k *locus of attention*) ja sellega kaasnevalt tema käitumist (Kluger ja DeNisi, 1996). Tagasiside on suunatud ülesande sooritamise protsessi reguleerimiseks kolmel omavahel seotud tasandil:

- a) õpilase isikuga on seotud ülesandeüleised protsessid (ingl k *meta-task processes*). Tagasiside minale või tunnetele suunab õpilase tegelema saadud tagasiside ja minapildi erinevustega, tekitades emotsioone ja põhjustades olukorra, kus tunnetuskoormuses ei jätku mahtu ülesandega tegelemiseks.
- b) motivatsiooniga seotud protsessid (ingl k *task-motivation processes*) tegelevad hinnangu andmisega tagasiside sõnumitele ja nendele reageerimisega. Õpilane pingutab rohkem, kui tajutud erinevus eesmärgi ja soorituse vahel on negatiivne. Pingutus jääb samale tasemele või väheneb, kui tagasiside on positiivse märgiga. Kohene ja otsene tagasiside motivatsiooniga seotud tasandil suunab tähelepanu ülesande eesmärkidele ja suurendab pingutust.
- c) ülesande lahendamisega seotud protsessid (ingl k *task-learning processes*) aktiveeritakse õpilase motivatsiooniprotsesside poolt siis, kui tagasiside märk on negatiivne või täiendavat pingutust peab õpilane ebapiisavaks. Tagasiside ülesande lahendamise protsessidele suurendab keskendumist ülesandele ja sügavamalt andmetöötlust. Teine võimalus on anda õpilasele väga täpselt suunatud vihjeid (ingl k *hints*), mis viitavad ülesande komponentidele. Sellised vihjed suunavad õpilast ümber hindama oma seniseid hüpoteese ülesande lahendamise kohta.

Tavapäraselt mõjutab õpetaja tagasiside ülesande lahendamise motivatsiooniga seotud protsesse. Kui selle tasandi tagasiside ei vähenda õpilasel eesmärgi ja soorituse vahel tajutud erinevust, suunab õpetaja oma tagasiside kas kõrgemale, ülesandeülestele protsessidele, või allapoole, ülesande lahendamise protsessidele.

Hattie ja Timperley (2007) tagasisideteoorias *The Power of Feedback*

peavad autorid tagasisideks õpetajalt, vanemalt, eakaaslaselt või oma kogemusest saadud informatsiooni ülesandest arusaamise või ülesande soorituse kohta. Sarnaselt defineerib tagasisidet ka Bookhart (2008), öeldes, et tagasiside on kujundava hindamise osa, mille käigus õpetaja annab vaatluse või tehtud töö tulemuste põhjal õpilasele teada, kuidas tööd parandada või täiustada. Hattie ja Timperley (2007, 2012) küsivad õppeprotsessis kolm suunavat küsimust: *Kuhu ma lähen? Kuidas ma lähen? Mis saab edasi?* Õpilase tegevust õppeprotsessis suunab õpetaja neljal tasandil:

- a) Tagasiside ülesande ja tulemuse tasandil (ingl k *feedback about the task*) antakse ülesande lahendamise, soorituse või tulemuse kohta. See on kõige levinum tagasiside, mis annab õppijale infot ülesande sooritamise sisulise ja vormilise korrektsuse kohta. Õpetaja kommenteerib ülesannet, annab täpset ülesandele suunatud infot. Ülesande tasandi tagasiside loob aluse protsessi ja eneseregulatsiooni tagasisideks.
- b) Tagasiside õppeprotsessi tasandil (ingl k *feedback at the process level*) annab infot ülesande lahendamiseks vajalike protsesside kohta. Õppeprotsessile suunatud tagasiside juhatab teiste õpistrateegiatega kasutamiseni, toetab ülesande lahendamiseks võimalike strateegiatega omandamist, annab vihjeid tõhusamaks info otsimiseks, aitab näha õpitava vahel seoseid, aitab leida vigu ja aitab vigadest õppida. Tagasiside protsessitasandil soodustab sügavamat õppimist.
- c) Tagasiside eneseregulatsiooni tasandil (ingl k *feedback about self-regulation*) aitab õpilasel teadvustada ja jälgida oma õppimist. Tagasiside suurendab õpilaste enesekontrolli, -juhendamise ja -distsipliini oskust, julgustab õpilast ülesandega edasi töötama, otsima ja vastu võtma õpetaja tagasisidet. Enamasti on eneseregulatsiooni tasandi tagasiside reflekteeriv või uuriv küsimus.
- d) Tagasiside õppija isiku tasandil (ingl k *feedback about the self as a person*) annab tagasisidet isikule nt „*Tubli tüdruk!*“, „*Hea pingutus!*“. Tavaliselt on sellises tagasisides vähe ülesandega seotud infot (Hattie, 2012, Kluger & DeNisi, 1996), see ei suurenda ülesande sügavamat mõistmist, ei suuna õpilast rohkem pingutama ega aita kaasa enese-efektiivsuse tõstmisele. Isikule suunatud tagasisidet kirjeldatakse kui kiitust (ingl k *praise*). Kesselsi, Warneri, Holle ja Hannoveri (2008, viidatud Hattie 2012 j) uurimus näitas, et tagasiside koos kiitusega vähendas õpilaste pühendumist ja pingutamist. Kiitusel on olematu positiivne või isegi negatiivne mõju õpilastele, kes ei saa ülesandest aru või kelle lahenduskäik hakkab nurjuma (Kamins & Dweck, 1999, viidatud Hattie, 2012 j). Kuna kiitus viib fookuse isikule, hakkavad õpilased vältima

ebaedu ja ei võta riske keerukama ülesande lahendamiseks (Hattie, 2012).

Hattie (2012) rõhutab, et õpetaja on õpilasele oma tagasisidega õpiprotsessi toetajaks, liikudes pidevalt tagasiside tasandite vahel. Hattie ja Timperly (2007) lisavad, et pidevalt samal tasandil antav tagasiside võib vähendada soorituse edukust.

Brookhart (2008) suunab õpetajat tegema tagasisidestamisel valikuid järgmistes tagasiside aspektides (vt tabel 1).

Tabel 1. Tagasiside aspektid (Brookhart, 2008)

Tagasiside vorm	
Ajastus	Millal tagasisidet anda? Kui sageli tagasisidet anda?
Maht	Kui palju tagasisidet anda?
Modaalsus	Suuline tagasiside Kirjalik tagasiside Visuaalne tagasiside
Sihtgrupp	Tagasiside konkreetsele õpilasele Tagasiside kogu klassi õpilastele korraga
Tagasiside sisu	
Fookus	Konkreetne ülesanne Ülesande lahendamise protsess Õpilase eneseregulatsioon Õpilase isik
Võrdlusalus	Nõuetele vastavus Normile vastavus (võrdlus teiste õpilastega) Võrdlus on õpilase varasemad tööd
Funktsioon	Kirjeldav Hinnanguline
Valents	Positiivne Negatiivne
Selgus	Õpilasele mõistetav Õpilasele mõistmatu
Spetsiifilisus	Liiga detailne Paras Liiga üldine
Toon	Neutraalne Üleolev

Shute (2008) järgi on tagasiside eemärk suurendada õpilaste teadmisi, oskusi ja arusaamist. Iga tagasiside peaks andma õpilasele teada, kas tema vastus oli õige või vale ja pakkuma vea korral infot soovitud lahenduseni jõudmiseks. Shute tagasiside käsitlus keskendub tagasiside keerukusele. Autor jaotab tagasiside kõige laiemalt kaheks: kinnitamine (ingl k *verification*) ja täpsustamine (ingl k *elaboration*). Kinnitamisega annab õpetaja

õpilasele teada, kas vastus on õige või vale. Jõudmaks õige vastuseni võib tagasiside olla täpsustav, andes teavet teema (ingl k *topic*) või vastuse kohta (ingl k *response*), arutledes vigade üle (ingl k *errors*), pakkudes töötavaid näiteid (ingl k *woked examples*) või andes juhtnööre (ingl k *guidlines*). Uurimistulemused näitavad, et täpsustavast tagasisidest saadav info vastuse kohta suurendab õpilase efektiivsust enam kui kinnitav tagasiside (Shute, Hansen & Almond, 2007, viidatud Shute, 2008 lk 159 j). Tagasisidestamisel on oluline, kui palju ja missugust infot tagasiside sõnumisse pannakse (Goodman, Wood & Hendrickx, 2004, viidatud Shute, 2008 j). Tagasiside, milles ei ole spetsiifilist ülesandega seotud infot, tekitab õpilastes frustratsiooni tunde (Williams, 1997, viidatud Shute, 2008 j). Vähene spetsiifilisus tekitab ka ebakindlust, kuidas tagasisidele vastata (Fedor, 1991, viidatud Shute, 2008 j) ja suurendab informatsioonitöötuseks vajalikku vaimset pingutust (Bangert & Drowns, 1991, viidatud Shute, 2008 j). Shute tagasiside keerukuse hierarhia (vt tabel 2) esimeste astmete abil saab kirjeldada tagasiside tüüpe olukordades, kus on olemas õiged ja valed vastused. Keerukamate ja komplekssete ülesannete korral vajab õpilane ka keerukamat tagasisidet (Pennula, 2015).

Tabel 2. Tagasiside keerukuse hierarhia (Shute, 2008)

Tagasiside tüüp	Tegevusnäitajad
Tagasiside puudub	Õpilane vastab, kuid ei saa õpetajalt tagasisidet vastus kohta.
Kinnitamine	Tagasiside õpetajalt üldiste tulemuste kohta, vahel ka õigete vastuste hulk/protsent
Õige vastus	Tagasiside õpetajalt, kas vastus oli õige või vale, lisamata muud infot.
Proovi veel	Tagasiside õpetajalt, et vastus ei olnud õige, andes võimaluse veel vastata.
Vigade märgistamine	Tagasiside toob esile probleemsed kohad, kuid ei anna õiget vastust.
Täpsustamine	Tagasiside annab õpilasele teada, miks vastus oli õige või vale ja annab võimaluse seda parandada, vahel võib õpetaja ka vastuse ette öelda.
Tunnuste eristamine	Tagasiside annab õpilasele infot õpitava põhiliste tunnuste kohta.
Teemaga seotud tagasiside	Tagasiside annab infot teema kohta, vahel võib õpetaja ka teemat uuesti õpetada.
Vastusega seotud tagasiside	Täpsustav tagasiside, mis keskendub õpilase vastusele, õpetaja võib selgitada, miks õige vastus on õige ja vale on vale, kuid vigade analüüsi ei toimu.
Vihjed	Täpsustav tagasiside, mis suunab õpilase õigele teele, kuid ei anna õiget vastust.
Vead ja valestimõistmine	Täpsustav tagasiside, mis sisaldab nii vigade analüüsi kui ka põhjuste selgitamist, suunates õpilast mõistma, mis on valesti ja miks.

Informatiivne juhendamine	Väga täpne tagasiside, õpetaja kontrollib vastust, annab teada vigadest ning vihjab, kuidas neid lahendada, kuid ei anna õiget vastust.
---------------------------	---

Eelnev kinnitas tagasiside vajalikkust õpilastele, kuid tagasiside on oluline ka õpetajale. Tagasiside protsessis õpetaja kogub infot edasiste õpetamiseks oluliste otsuste tegemiseks. Õpetaja saab teavet, kuidas õpilased õpitavat mõistavad ja kasutada oskavad (Nitko & Brookhart, 2014). Hattie (2009) tuleb tagasiside juurest ringiga tagasi ja soovitab „*Tagasisidet tähtsaks pidades peame meeles pidama, et efektiivne tagasiside vajab kindlat alust ehk tagasisidele peab eelnema õppimine* (ingl k *initial learning*)“.

1.5. Kerge intellektipuudega ja õpiraskustega õpilaste õppimise eripärad

Õpilased klassis on oma võimetelt ja oskustelt ebaühtlane rühm. Hariduslike erivajaduste määratlemisel liigitakse Eestis haridusliku mudeli suunas, kus põhiline küsimus on, kas õpilane saab õppetöös osaleda ja oma potentsiaali rakendada tavatingimustes või vajab ta erisusi. Pedagoogid ja õppenõustajad teevad last õpetades kindlaks täiendavate tugimeetmete ja tingimuste vajaduse määra (Schults, Kivirähk, Plado, Häidkind, ilmumas). Alates 2004. aastast on kasutusel vastuvõtlikkuse mudel (ingl k *response to intervention*), mille kohaselt määratletakse hariduslikku erivajadust lähtuvalt sellest, kas madala sooritustasemega õppija reageerib õpetamisele ootuspäraselt. See tähendab, et hinnatakse, kas vahet õppija tegeliku ja ootuspärase taseme vahel aitab vähendada tavapärane õpetamistegevus või lühiajaline intensiivsem õpetamine.

Eristatakse kahte kategooriat: kergemate erivajadusega on õpilased, kellele on võimalik osutada üldist tuge tavakoolis ning raskemate erivajadusega on õpilased, kelle õppimise toetamiseks vajalikud tugimeetmed on niivõrd ressursimahukad, et nende osutamiseks võib olla vajalik õpilase suunamine eriklassi või -kooli (Hariduslike erivajadustega õpilaste õppekorralduse kontseptsioon, viidatud Schults et al, ilmumas j). Esimesena kirjeldatud õpilased õpivad enamasti Põhikooli riikliku õppekava järgi. Tõhustatud tuge vajavad õpilased õpivad Põhikooli lihtsustatud riikliku õppekava järgi lihtsustatud õppel Lisa 1 (2011).

Käesolevas töös käsitleb autor eelpool nimetatud õpilasi ühtse õpiraskustega (ÕR) õpilaste rühmana, kuna nende õpitava omandamise eripäras, tunnetustegevuses ning õppimise toetamise vajaduses on palju sarnast.

Nagu eespool kirjutatud, kasutab õpetaja õpilase jaoks optimaalsete tugimeetmete kindlaks tegemiseks pedagoogilis-psühholoogilisi hindamismeetodeid: õpetamine, vaatlus,

küsitlus, testid jm. Õpetamise käigus hindab õpetaja nii õpilase baasteadmiste taset, ainealaseid teadmisi, õpioskuste taset kui ka saab kaudselt infot õpilase psüühiliste protsesside tööst ja õpilase kognitiivsetest võimetest. Õpiraskuste mõistmisel on abiks Luria (1973, eesti keeles Karlep, 1998, 2012) inimese psüühilise tegevuse hierarhilise neuroloogilise struktuuri kolme funktsionaalse ajuploki teooria (FAP). Teooria kirjeldab, kuidas aju erinevad piirkonnad on omavahel süsteemselt seotud, et edukalt sooritada tegevusakte. Karlep (2012) on kirjeldatud FAP teooria raamistikus erivajadusega õpilaste (eelkõige kerge vaimupuudega õpilaste) iseärasusi. Töö autor on lisanud näidetena, kuidas õpetaja saab oma tagasisidega õpilasi toetada.

- a) I ajuploki (ülesandeks ärkveloleku, erksuse ja toonuse reguleerimine) madal aktiivsus, mis põhjustab füüsilise ja vaimse tegevuse vähesel aktiivsuse, nõrga orienteerumisrefleksi (meeleorganite vastu võetud signaalide ajukoos töötlemise tulemus, edasise vaimse tegevuse eeldus) ning kiire väsimise. Õpilane ei märka objekte, nende osi ja tunnuseid, ei suuda kontsentreeruda. Õpetaja tagasiside tõstab õpilase erksust ja keskendumist. Näiteks: „Ma märkan, et sa enam ei vaata tahvlile, et ülesannet kontrollida. Tule tahvi juurde ja tõmba ring ümber kõigile liigmurdudele. Põhjenda, miks sa need murrud valisid.“
- b) II ajuploki (ülesandeks keskkonnast tuleva info tajumine, töötlemine, säilitamine ja mälust ammutamine) madal aktiivsus. See tingib närviseoste aeglase kujunemise ja vähesuse, mistõttu õpilasel on teabe töötlemine ja salvestamine aeglane ning salvestatud teabeüksused on vähe seostatud. Õpetaja tagasiside aktiveerib õpilase taju- ja tähelepanuprotsesse, suunab eristama olulist ebaolulisest. Näiteks: „Sa ütlesid, et rästik on imetaja. Mille poolest on rästik sarnane imetajatega? Mis veel on imetajatele omane? Kas rästiku kohta saab seda öelda? Kuhu gruppi rästik võiks kuuluda? Miks?“ Iseloomulik on ajupoolkerade ja erinevate piirkondade koostöö arengu puudulikkus, mistõttu keeleüksused ja teised märgisüsteemid ei ole piisavalt seotud kujutlustega ja sensomotoorse tegevusega, sümbolite tähenduse piirid on ebatäpsed, kannatab semantika – tekib alakõne (kõigi keelesüsteemi komponentide arengu mahajäämus (Padrik, 2016)). Ajupoolkerade vähene koostöö tingib, et õpilane ei suuda oma tegevust kõnes planeerida ega kirjeldada, ei täida mitmeosalist verbaalset korraldust. Näiteks: „Mida sa esimesena teed? Mida seejärel?“ Närviseoste nõrkus põhjustab mõtestamata, eelneva kontrollita automaatseid toiminguid, tegevuse stereotüüpsust ja

reageerimist kõrvalistele ärritajatele. Näiteks: „Sa valisid nädisülesande eelmise tehte järgi. Vaata, kas selles avaldises on x samas kohas.“

- c) III ajuploki (ülesandeks tegevuse programmeerimine, reguleerimine ja kontroll) aeglane areng, mis põhjustab regulatsioonimehhanismide arenematuse ja nõrga kontrolli I ja II FAP funktsioonide üle. Õpilasel hilineb ja areneb piiratult tahtlik tähelepanu ja tegevus ning sisekõne planeeriv-reguleeriv funktsioon. ÕR-ga õpilaste tajupuudulikkus ja kujutluste hägusus ning alakõne raskendavad õpiülesannete mõistmist ja täitmist. Töömälu väikese mahu tõttu ei jää/ei tule osatoimingud ja nende seosed õpilasele meelde. Õpetaja tagasiside suunab õpilast tööd etappidena planeerima. Näiteks: „Sa märkisid häälikud õigesti. Mitu r- tähte on vaja kirjutada? Kuidas sa saad teada?“ Kui aju eakohase arengu korral muutub u 11-13 aastaseks juhtivaks III FAP, siis enamik tõsiste õpiraskustega õpilased jäävad oma arengus III FAP piirialale. See tingib kokkuvõttes olukorra, kus aju reguleerib kõiki õpilase tegevusakte puudulikult.

Ajuplokkide arengu teooriast tulenevalt eeldab ÕR-ga õpilaste arengu toetamine suuremat pedagoogilist vastutust ja õppe diferentseeritud korraldust (Speck, 2003, viidatud Karlep, 2012 j). Võimalikult sügava õppimise toetamiseks soovitab Pastarus (2017) lisaks õpilase tunnetustegevuse hindamisele küsida endalt järgmised õppeülesannetega seotud küsimused: *Millisel õpiülesande (vaimse toimingu) sooritamise etapil on õpilane? ja Millisel õpioskuse tasandil on õpilane?*. Teades vastuseid, saab õpetaja lisaks ülesande valimisele täpsemalt määratleda oma osaluse (sh tagasiside) mahtu, suunata oma tagasiside kas kogu klassile, õpilaste rühmale või individuaalselt ning planeerida tagasiside sügavust.

Iga tegevus koosneb toimingutest (Karlep, 1998). ÕR-ga õpilaste õpetamisel on otstarbekas kõigepealt kujundada õpetatava toimingu osaoskused ning seejärel rakendada need põhitoimingu koosseisus ja automatiseerida (Karlep, 1999). Karlep jätkab, et nii osaoskuste kui põhitoimingu teadlik omandamine toimub etapiti. Ta on kirjeldanud vaimse toimingu omandamise etappe (vt tabel 3) Galperini töödele tuginedes (Karlep, 1998, 1999, 2012).

Tabel 3. Vaimse toimingu omandamise etapid (Karlep, 2012; Pastarus, 2017)

I etapp Toimingu harjutamine praktiliselt või materialiseeritult (reaalsete esemetega, sümbolite, skeemidega) õpetaja eeskuju toel.	Õpilast suunatakse sammude kaupa õpetajat imiteerima, kommenteerima kaasnevas/järelkõnes. Õpetaja tagasiside on suunatud kõikidele osatoimingutele ja lõpptulemusele.
II etapp Toimingu harjutamine õpetaja näitlikul suunamisel väliskõnele toetudes.	Õpilasega sooritatakse operatsioonid koostegevuses, kuid imiteerimine asendatakse näitliku suunamisega (skeemid, sümbolid, orientiirid). Suunamise eesmärgiks on toetada üleminekut ühelt osatoimingult järgmisele. Õpetaja osutab, esitab küsimusi, sõnastab soorituse. Õpetaja verbaliseerib laste tegevust, sh rakendab privaatkõnet, konkretiseerib tähendusi. Õpetaja otsene osalus väheneb, suunates individuaalselt neid õpilasi, kes seda vajavad.
III etapp Üleminek vaimsele tegevusele ehk toimingu harjutamine sosinkõnele toetudes.	Õpitoimingu sooritab õpilane võimalikult iseseisvalt. Abivahendeid kasutatakse vajaduse korral/keerukama õppematerjaliga töötamisel. Õpetaja aitab tekkinud raskuste korral. Õpetaja tuletab meelde orienteerumist ülesandes, tegevuste planeerimist ja enesekontrolli vajadust.
IV etapp Toimingu sooritamine vaimselt. Toiming sooritatakse iseseisvalt, toetudes privaat- või sisekõnele.	Automatiseerunud toimingut hakkab õpetaja rakendama osatoiminguna uusi toiminguid õppides. Kuna osatoimingu tulemus on mõtteline, puudub vajadus välise resultaadi järele. Õpetaja suunab õpilast sooritama toimingut iseseisvalt, toetudes kujutlustele ning privaat- ja sisekõnele.

Igal etapil esitab õpetaja õpilasele tegevusplaan õpitoimingute kaupa. Esmalt toimub orienteerumine ülesandes ja kavandatakse lahendusplaan. Õpetajal on vaja toetada kõne mõistmist, esmase töömälu mahtu ja töövõtte rakendamist. Teiseks lahendab õpilane ülesande. Õpetaja osalus sõltub õpilase õpioskuse tasandist (vt tabel 4). Kolmandaks kontrollib õpilane tulemust (ennetav kontroll, kaasnev kontroll, resultaatikontroll).

Tabel 4. Õpilase õpioskuste juhtivad tasandid madalamast kõrgemaks (Karlep, 2012; Pastarus, 2017)

Koostegevus õpetajaga.
Tegutsemine eskuju järgi, st õpetaja tegevuse matkimine.
Tegutsemine näidise järgi.
Tegutsemine suulise juhise järgi.
Tegutsemine kirjaliku juhise järgi.
Iseseisev sooritus.

Nagu kirjeldatud etappidest lähtub, reguleerib õpetaja oma tagasisidega õpitoiminguid õpioskuse tasandite vahel liikudes nii, et need lõpuks muutuksid õpilase poolt vaimselt reguleeritavateks (Karlep, 1998, 1999, 2012; Pastarus, 2017). Õppeprotsessis on õpetajal vaja pidevalt jälgida õpilase oskuste ja teadmiste arengut kõrgema närvitegevuse erisusi arvestavalt ning silmas pidada, et õpetaja suuline tagasiside reguleerib kõiki õpilase vaimseid toiminguid seni, kuni need muutuvad automaatseteks. Tagasiside uurijad on püüdnud leida need tagasiside kvalitatiivsed tunnused, mis on abiks just eelkirjeldatud õpilastele.

1.6. Toetav tagasiside õpiraskustega õpilastele

Michelli (2014) tunnivaatlused näitavad, et nõrgematele õpilastele annab õpetaja vähem tagasisidet. Nii ei tea õpetaja, mida raskustes olev õpilane oskab. Michell oletab, et õpetajad väldivad tagasiside andmist kahel põhjusel. Esiteks ei soovi nad õpilastes ebamugavust või piinlikkust tekitada. Teiseks võtab nõrgemale õpilasele tagasiside andmine enam aega ja aeglustab tunni käiku.

Chan, Konrad, Gonzalesz, Peters ja Ressa (2014) kinnitavad, et õppimist soodustav tagasiside õpilase ja õpetaja vahel tugineb headel suhtel ja usaldusel – õpetaja tunneb, et õpilane väärtustab tema aega ja pingutust ning õpilane usaldab, et õpetaja soovib teda õppimises edasi aidata. Õpiraskustega võitlevad õpilased võivad olla tagasiside suhtes kaitsval positsioonil (Lane, Kalberg & Menzies, 2009, viidatud Chan et al, 2014 j). Seda nii varasemate negatiivsete kogemuste kui väheste suhtlemisoskuste ja kõrgema tunnetustegevuse erisuste tõttu.

Muutunud õpikäsitluse üks osa on õppimist toetav ehk kujundav hindamine. Selle mõju uurimusi on tehtud alates eelmise sajandi lõpust kogu maailmas. Kujundava hindamise efektiivsust on tõestatud eelkõige Blacki ja Wiliami (1998) uurimustele tuginedes, kus eksperimentide tüüpilised efekti suurused olid 0,4 ja 0,7, olles suuremad kui enamiku haridusalaste sekkumiste puhul (Jürimäe, Kärner & Tiisvelt, 2014). White ja Federiksen (1998) peavad kujundavat hindamist madalama võimekusega õpilaste toetamisel mõjusamaks kui kõrgema võimekusega õpilaste toetamisel (efekti suurused vastavalt 1.0 ja 0.27). Black ja William (1998) leidsid, et kujundav hindamine toob välja soorituse/töö probleemkohad ja annab kindlaid juhiseid, mis on valesi ja kuidas seda parandada, vältides võrdlust kaaslastega.

Õppimist toetava hindamise osaks on ka õppimise eesmärgistamine (Jürimäe et al, 2014; Hattie, 2013). Eesmärgid tulenevad õppekavast, õpiraskusega õpilastel ka individuaalsest õppekavast. Kui muutunud õpikäsitlus soovib sõnastada õpieesmärgid koos õpilastega, siis

Gersten, Chard ja Jayanthi (2009) leidsid, et see ei andnud õpetaja tagasisidele lisaväärtust (efekti suurus 0,17). Grahmi ja Harrise (2003, viidatud Gersten et al, 2009 j) arvates võis see olla tingitud ÕR-ga õpilaste vähestest eneseregulatsioonioskustest.

Ka White ja Frederiksen toetudes uurimustele (1998), rõhutavad õppimisel teadlikkust ning metakognitiivseid oskuseid (Brown, Bransford, Ferrara & Campione, 1983; Collins, Brown & Newman, 1989; Feuerstein, Jensen, Hoffman & Rand, 1985; Flavell, 1979; Nickerson, Perkins & Smith, 1985; Resnick, 1987; Wellman, 1984). Metakognitiivsed oskused on õpitavad ja nii paranevad ka ÕR-ga õpilaste õpioskused. Archer ja Hughes (2011, viidatud Chan et al, 2014 j) eristavad ÕR-ga õpilaste seas neid, kes oskavad kasutada õpetaja tagasisidet oma teadmiste-oskuste suurendamiseks ja neid, kes tagasisidet ei mõista, vajades (sarnaselt uute teadmsite omandamisele) samm-sammulist toetatud tagasisidet ja tagasiside lahtimõtestamist. Bookhart (2008) annab soovitusel, kuidas õpetada ÕR-ga õpilasi kasutama õpetaja tagasisidet oma töö parandamiseks ja tunnetusprotsesside suunamiseks:

- a) mudeldamine – näidata, kuidas tagasisidele vastavalt otsida uut infot või muuta lahendusstrateegiat. Mudeldamisega jälgivad õpilased parandamise protsessi ja näevad, kuidas töö muutub sisult õigeks.
- b) enesehindamisoskuste õpetamine oma tööd parandades/muutes – õpilane tunneb tugevat seotust oma tööga ja õpib, kuidas hinnata vastavust etalonile ning teha edasisi samme töö parandamisel.
- c) kaasõpilasele tagasiside andmine – paaristööna või ühiselt õpib õpilane kaaslasele objektiivset tagasisidet andma ja on avatum seda ka ise vastu võtma.

Pidev õppimist toetav tagasiside on oluline veel ühel põhjusel. On teada, et õpiraskustega õpilastel tekivad püsivad mälujäljed aeglaselt, kuid juba kujunenuid on raske üle kirjutada (Karlep, 1998). Mitchell (2014) näitab tagasiside positiivset mõju õpilaste mõttemustrite kujunemisele. Õigeaegne tagasiside väldib väära või ebaefektiivse mõttemustri tekkimist.

Bookhart (2008) ja Shute (2008) on oma uurimustes välja toonud ÕR-ga õpilast toetava tagasiside kvalitatiivsed tunnused (vt tabel 5).

Tabel 5. Õpiraskustega õpilasi toetava tagasiside kvalitatiivsed tunnused (Brookhart, 2008; Shute, 2008)

Tagasiside kvalitatiivsed tunnused	Tegevusnäitajad	Autor
Ajastus	Uue/keeruka teema õppimisel kohene tagasiside	Shute
Funktsioon	Suunav ja parandav tagasiside	Shute
Toetatus	Toetatud tagasiside	Brookhart Shute
Suunatus	Õppimise protsessile, abi strateegiate/ algoritmide valimisel	Brookhart
Võrdlusalus	Õpilase enda varasemad tööd	Brookhart
Maht	Tagasisidet antakse vahetult igale ülesande etapile ja/või ühe-kahe valitud osaoskuse kohta	Brookhart
Selgus	Õpetaja hoiab oma keelekasutuse lihtsa, kasutab täpseid, kuid lihtsaid mõisteid Õpetaja kontrollib arusaamist	Brookhart
Toon	Õpetaja kasutab neutraalset hääletooni	Brookhart

Brookharti ja Shute soovitusel õpetajale õpilastele toetatud tagasiside andmiseks haakuvad teadmise ja ÕR-ga õpilaste kõrgema närvitegevuse iseärasustest. Eestis on ÕR-ga õpilaste õppimist toetava tagasiside kvalitatiivseid tunnuseid uuritud vähe (Tartu Ülikoolis Feldschmidt, 2013). Käesolev magistr töö annab uurimisse oma panuse. Töö eesmärk on videoanalüüsi alusel kirjeldada eripedagoogide suulist tagasisidet õpiraskustega õpilaste klassile õppetunnis. Töö tulemuseks on sisend mõõtvahendi väljatöötamiseks, mis võimaldab õpetajal või üliõpilasel hinnata vaatluse alusel õpetaja suulist tagasisidet tunnis.

Eesmärgi täitmiseks püstitas töö autor järgmised uurimisküsimused:

1. Milliste tagasiside tasandite ja neid avavate tegevusnäitajate alusel hinnatakse õpetaja suulist tagasisidet klassile olemasolevates tunnivaatlusmõõdikutes?
2. Missugustel tasanditel, millise sisuga ja millise sagedusega annavad eripedagoogid tunnis suulist tagasisidet õpiraskustega õpilastele?
3. Kuidas muudavad eripedagoogid vaadeldud tundides tagasiside fookust sõltuvalt õppesisust ja missuguseid tagasiside tasandeid ja liike nad omavahel kombineerivad?
4. Missuguseid muudatusi oleks otstarbekas tunnivaatlusmõõdikutes teha?

2. Metoodika

Uurimuse eesmärgi saavutamiseks kasutas uurija kvalitatiivset sisuanalüüsi meetodit. Kvalitatiivne lähenemine püüab mõista inimeste käitumist ja arvamusi. Käesolevas töös on uuritavaks nähtuseks õpetaja käitumine õpetamisolukorras, täpsemalt õppimisprotsessi toetav suuline tagasiside. Kvalitatiivne sisuanalüüs annab võimaluse uurida tekstide sisu ja/või kontekstilisi tähendusi, kusjuures keelt kui kommunikatsioonivahendit uuritakse intensiivselt, piirdumata sõnade loendamisega. Tekstilised andmed võivad pärineda individuaal-, paari-, fookusgrupi intervjuudest, vaatlusprotokollidest, -päevikutest, erinevatest dokumentidest, uuritavate omaloomingust ja kõikvõimalikest meediaväljaannetest (Laherand, 2008). Antud magistritöös on andmed saadud reaalselt toimunud tundidest, sisuanalüüsi ühikuteks on õpetaja suulise tagasiside repliigid ja väljundiks õpetaja enesejälgimise seisukohast otstarbekad suulise tagasiside tasandite kategooriad.

2.1. Valim

Õpetajatelt õpilastele suulise tagasiside kaardistamiseks filmiti õppetunde. Andmed koguti projekti „Vaatlusinstrumendi arendamine ja rakendamine õpetajakoolituses“ (projekti juht dots Krista Uibu) raames. Valimi moodustamisel lähtuti koostöövalmiduse põhimõttest ja kasutati ettekavatsetud valimit (Tartu Ülikooli innovatsioonikoolid ja -sõbrad, praktikabaaskoolid). Koolide valikul arvestati nende piirkondlikku paiknemist üle Eesti. Valimisse kuuluvad õpetajad õpetavad Eesti põhikooli riikliku õppekava järgi (valimis 4. klassi õpetajad) ja Eesti põhikooli lihtsustatud riikliku õppekava lisa 1 ehk lihtsustatud õppe õppekava järgi (valimis 8. klassi õpetajad). Lihtsustatud õppe puhul olid valitud vanemad õpilased, kuna nende kronoloogilise vanuse erinevus aitab muuta võrreldavaks õpilaste vaimset vanust (Karlep, 2012). Andmeid saadi 17 koolist, kus kokku filmiti 29 õpetaja tunnitegevusi. Magistritöösse valis töö autor nelja eripedagoogilise haridusega õpetaja filmitud tunnid. Valitud said õpetajad, kes andsid õpilastele tagasisidet sageli ja mitmekülgsest. Valikut toetas ka tunni liik – harjutustund, kus õpetajad andsid suulist tagasisidet rohkem kui iseseisva töö tunnis. Õpetajad olid sarnases õpetamisolukorras, käsitledes lugemistundides ilukirjanduslikku teksti (teksti sisu analüüs ja jutustamine) ja keeleõpetuse tundides peamiselt õigekirja (foneemanalüüs) ning sõnaliike. Igalt õpetajalt on analüüsimiseks kaks 45 minutilist eesti keele tundi (lugemine-kõnearendus ja keeleõpetus). Infot õpetajate ja õpilaste kohta annab tabel 6.

Tabel 6. Salvestatud koolitunnid

Tund	Kool	Õpilaste Arv	Õppekava	Õpetaja	Vanus / HEV tööstaaž
4. klass lugemine/keeleõpetus	Kool I	9	RÕK	Õpetaja A	54a / 30a
4. klass lugemine/keeleõpetus	Kool I	9	RÕK	Õpetaja A	54a / 30a
8. klass lugemine	Kool II	13	LÕK	Õpetaja B	47a / 23a
8. klass lugemine	Kool II	13	LÕK	Õpetaja B	47a / 23a
4. klass keeleõpetus	Kool III	9	RÕK	Õpetaja C	55a / 32a
4. klass keeleõpetus	Kool III	9	RÕK	Õpetaja C	55a / 32a
8. klass lugemine	Kool IV	12	LÕK	Õpetaja D	64a / 39a
8. klass keeleõpetus	Kool IV	12	LÕK	Õpetaja D	64a / 39a

2.2. Andmete kogumine

Antud magistritöö uurimisküsimustele vastamiseks viidi läbi videosalvestusvahendeid kasutades mittesekkuv vaatlus (ingl k *complete observer*). Vaatlus annab uurijale võimaluse saada infot uuritava nähtuse kohta loomulikes tingimustes, keskkonnaga manipuleerimata. Cooper ja Schindler (2001, viidatud Cohen, Manion & Morrison, 2007 j) väärtustavad vaatluses „igapäevast“ infot. Näiteks intervjuu ei pruugi anda tõeseid tulemusi, kuna uuritavad võtavad uuritavat nähtust iseenesestmõistetavana või kuna inimene ise ei teadvusta oma käitumise kõiki detaile.

Tundide salvestamiseks kasutati kahte digikaamerat: ühega filmiti õpetaja tegevust klassi eest ning teisega tagant. Uurija salvestatavas tunnis ei osalenud. Tundide salvestamiseks saadi nõusolek Tartu Ülikooli innovatsioonikoolide juhtkondadelt ja õpetajatelt. Enne õppetegevuse filmimist saadeti lapsevanematele ja õpetajatele uurimuse tutvustus, kus põhjendati tundide filmimise vajadust, protseduuri ning uurimuse eetikat.

Videosalvestised transkribeeriti sõna-sõnalt, pannes kirja nii õpetaja kui ka õpilaste kõne. Enfield (2005, viidatud Stivers ja Sidnell, 2005 j) eristab suhtlemises kuuldav (ingl k *vocal/aural*) modaalsust ja visuaalset (ingl k *visuopatial*) modaalsust. Kuuldav modaalsus hõlmab suulist kõnet ja prosoodiat ning visuaalne modaalsus žeste, pilke ja kehaasendeid. Antud magistritöö andmestikus märgiti üles peamiselt suuline kõne. Kui töö autori arvates andsid olukorra mõistmiseks vajalikku teavet juurde paus, tõusev intonatsioon, tempo muutus, rõhutamine või naer õpetaja/õpilase kõnes, siis need said üles täheldatud (vt transkriptsioonimärgid lisa 1). Suhtlemise visuaalset modaalsust antud töös ei ole uuritud. Transkribeeritud tundides leidis õpetajate A ja B tundides kokku 878 suulise tagasisidena

käsitletavat repliiki. Sageli oli keeruline otsustada, kas öeldu on juhendamine või tagasiside. Ka Kulhavy (1977, viidatud Hattie, 2009 j) leiab, kui õpetaja kombineerib tagasisidet parandusega, ongi tagasiside ja juhendamine põimunud kuni vahel isegi sel määral, et tagasisidest saab uus juhend. Uurimuse usaldusväärsust tõstab mitme kodeerija arvamus. Käesolevas uurimuses lugesid tundide üleskirjutusi nii juhendaja kui töö autor. Üksikud tagasisiderepliigid ei kajastu transkriptsioonis, kuna need ei olnud videosalvestuses kuulda. Kui õpetaja andis õpilasele tagasisidet vaikselt või klassis oleva olmemüra tõttu ei olnud repliiki kuulda/oli kuulda ebaselgelt, on transkriptsioonis see märgitud märkusega (*Ebaselgeks jäänud repliik*). Mõni osa tunnist ei olnud õppetööga seotud (näiteks tehnilised probleemid, korra klassi tulnud kolleeg). Need transkriptsioonis ei kajastu ja on märgitud märkusega (*Transkriptsioonist välja jäetud repliigid*).

2.3. Andmete analüüs

Uurimisstrateegiana kasutas uurija käesolevas töös nii deduktiivset kui ka induktiivset lähenemist. Deduktiivset uurimist kasutavad uurijad eesmärgiga testida olemasolevate kategooriate sobivust uute andmetega (Catanzaro, 1988, viidatud Satu & Kyngas, 2007 j). Soovitatakse varasematele töödele tuginedes luua kategooriate ja alamkategooriate süsteem (Sandelowski 1995; Polit & Beck 2004; Hsieh & Shannon 2005, viidatud Satu & Kyngas, 2008 j). Deduktiivset lähenemist kasutades koostas töö autor õpetaja suulise tagasiside kaardistamiseks esmase vaatlusmõõdiku, mis põhineb tuntumatel tagasiside teooriatel ja olemasolevatel tunnivaatlusmõõdikutel.

Induktiivset lähenemist soovivad uurijad kasutada siis, kui nähtust on kas vähe uuritud või nähtust on uuritud katkendlikult (Lauri & Kyngas, 2005, viidatud Satu & Kyngas, 2008 j). Induktiivset lähenemist kasutades analüüsis töö autor videosalvestatud tundides õpetaja suulise tagasiside repliike, eesmärgiga täpsustada esmast tunnivaatlusmõõdikut. Õpetaja tagasisiderepliikide kodeerimisel kasutas autor nii etteantud kui avatud koode. Uurija ja tema juhendaja vaatasid ühiselt ühte salvestatud tundi, et tekiks arusaam, mida tagasisidena käsitleda. Seejärel transkribeeris uurija valitud tunnid ja kontrollis transkribeeringut, vaadates kõik tunnid ja transkribeeringud läbi kaks korda. Seejärel toimus kodeerimine, mida reliaabluse suurendamiseks tegid nii töö autor kui tema juhendaja. Esmalt lugesid uurija ja juhendaja läbi tunni transkriptsiooni tervikteksti ja märkisid tekstis kõik tagasisidena tundunud repliigid. Teistkordsel lugemisel kodeerisid märgitud tagasisiderepliigid. Kasutati esmast vaatlusmõõdikut, kuid mitte rangelt, lisades koode analüüsi käigus. Õpetajate

tundidest kogutud andmestikku analüüsis töö autor MS Exceli programmis.

Transkriptsioonides olevad tagasiside allkategoriate koodid kandis uurija tabelitesse ja arvutas kirjeldavat statistikat kasutades nende esinemissagedused ja kombinatsioonid.

Õpetajate videosalvestatud tundide analüüsi järgselt täpsustas autor esialgses vaatlusmõõdikus tagasiside kategooriate sisu.

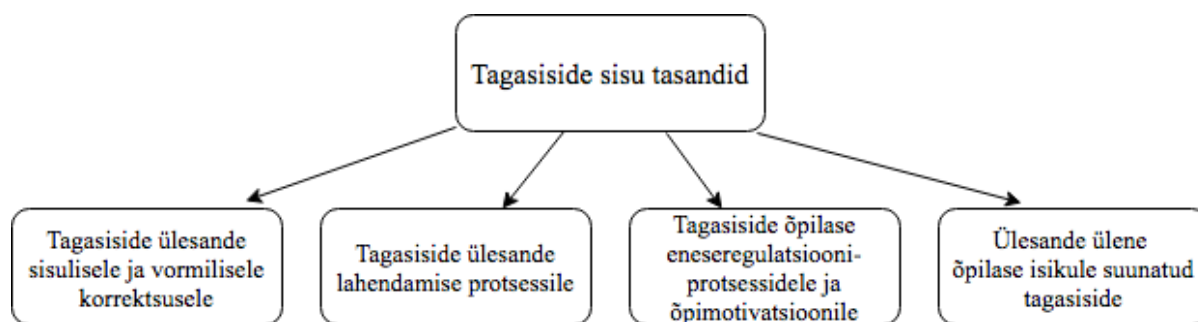
3. Tulemused

Uurimuse eesmärk oli kirjeldada eripedagoogide suulist tagasisidet õpiraskustega õpilaste rühmale/klassile õppetunnis. Uurimistulemused esitab autor kolmes alapeatükis. Esmalt tutvustab uurija õpetaja suulise tagasiside kaardistamiseks loodud vaatlusmõõdikut, teisena kirjeldab kahe eripedagoogi videosalvestatud tundides esinenud suulist tagasisidet õpiraskustega õpilastele ja kolmandana esitab uurimistulemustega täpsustatud tunnivaatlusmõõdiku variandi.

3.1. Esmase vaatlusmõõdiku koostamine

Esimene uurimisküsimus oli: *Milliste tagasiside tasandite ja neid avavate tegevusnäitajate alusel hinnatakse õpetaja suulist tagasisidet klassile olemasolevates tunnivaatlusmõõdikutes?*

Õpetajate tagasisiderepliikide kategoriseerimiseks loodava vaatlusmõõdiku aluseks on Brookharti (2008) tähelepanekud tagasiside aspektide kohta, Kluger ja DeNisi (1996) ning Hattie ja Timperley (2007) tagasisidetooriad. Brookhart eristab tagasisides vormilist ja sisulist aspekti (vt lk 10 *Tagasiside aspektid*). Käesolevas töös on tähelepanu all tagasiside sisuline külg, täpsemalt tagasiside fookus (vt joonis 1):



Joonis 1. Õpetaja suulise tagasiside tasandid

Kluger ja DeNisi (1996) ning Hattie ja Timperley (2007) tagasisidetooriate ühisosadest moodustas töö autor järgmised tagasiside sisu tasandite kirjeldused:

- a) **õpilasele ülesande soorituse edukuse kohta antav tagasiside** – õpetaja annab tagasisidet ülesande sisulise ja vormilise korrektsuse kohta.

- b) **õpilasele antav ülesande lahenduse protsessi mõjutav tagasiside** – õpetaja annab õpilasele vihjeid ebaefektiivsetest lahendusstrateegiatest loobumiseks ja edukamate strateegiate kasutamiseks või info otsimiseks.
- c) **õpilase eneseregulatsioonimehhanisme ja õpimotivatsiooni mõjutav tagasiside** – õpetaja annab õpilasele teavet selle kohta, kuidas õpilane jälgib, suunab ja reguleerib oma samme eesmärgi suunas. Õpetaja tagasiside suunab õpilase enesekontrolli-, enesejuhendamiseprotsesse ja enesedistsipliini.
- d) **õpilase isikut mõjutav ülesande-ülene tagasiside** – õpetaja annab tagasisidet õpilase isikule, aktiveerides „mina-ga“ seotud protsessid: tähelepanu kaldumine ülesande lahendamisel „mina-le“, tegelemine saadud tagasiside ja „mina-pildi“ erinevustega, tunnete tekkimine.

Õpetaja tegevust tunnis aitavad kaardistada mitmed olemasolevad vaatlusmõõdikud. Töö autor vaatas läbi üksteist mõõdikut (vt lisa 2), eesmärgiga leida õpetaja tegevust võimalikult terviklikult hindavad vahendid. Neist esimest üheksat ei valinud autor loodava mõõdiku aluseks, kuna need ei kirjelda õpetaja tegevusi piisavalt detailselt, kirjeldavad andekate laste või eelkooliealiste laste õppimise toetamist, keskenduvad õpetamise üksikutele aspektidele, on ainespetsiifilised, on suunatud õpilasele või õpetajakoolituse tudengitele. Danielsoni, (2013) *The Framework for Teaching. Evaluation Instrument* ja Pianta, Paro, Hamre, (2008) *Classroom Assessment Scoring System. Manual K3* kirjeldavad õpetaja tegevust kõige terviklikumalt ja sealt võttis töö autor eeskuju tegevusnäitajate sõnastamisel.

Õpetaja suuline tagasiside õpilastele on eespool nimetatud mõõdikutes kajastatud erinevates valdkondades (ingl k *domain*). CLASS-is on suulist tagasisidet kirjeldatud kahes valdkonnas kolmest - õppimise toetamise (ingl k *instructional support*) ja emotsionaalse toetamise (ingl k *emotional support*) valdkonnas. FtF-is kirjeldatakse suulist tagasisidet õpetamise valdkonnas, kuid ka õpikeskkonna kujundamise valdkonnas.

Õpetaja tegevusvaldkondade sisu avavad nende mõõtmed (ingl k *dimensions*) ja hinnatavaks muudavad mõõtmete tegevusnäitajad (ingl k *indicators*). Näiteks CLASS-is on õppimise toetamise valdkonnas tagasiside üheks mõõtmeks õpilastele teabe pakkumine ja tegevusnäitajateks õpetaja individuaalne spetsiifiline tagasiside õpilasele, teabe täpsustamine ja laiendamine. Sarnaselt on FtF-is õpetamise valdkonnas tagasiside üheks mõõtmeks õpetaja küsimused õpilastele ja tegevusnäitajateks õpetaja küsimuste tüübid, näiteks kas õpetaja kasutab testi-laadseid küsimusi ülevaate andmiseks, analüüsi-sünteesi eeldavaid küsimusi õpetatavast arusaamise kindlustamiseks ja küsimusi, mis suunavad õpilast oma õppimist jälgima. Loodava mõõdiku jaoks otsis töö autor välja sarnaselt näitega kõik suulist tagasisidet

kirjeldavad mõtted ja jaotas nende tegevusnäitajad tagasiside sisu tasandite vahel. Nii tekkis esmane mõõdik, mille abil töö autor ja tema juhendaja kodeerisid õpetajate tundide transkriptsioone. Koondati sarnase koodiga õpetajate repliigid, kusjuures kategooriate ja allkategooriate nimetused sõnastati vabalt tõlgendades (Dey, 1993, viidatud Satu & Kyngas, 2008 j) ning otsiti juurde iseloomulikemaid tegevusnäitajaid ja lisati näited. Analüüsi tulemusena valmis õpetajate suulise tagasiside kirjeldamiseks vaatlusmõõdik (vt lisa 3).

3.2. Suulise tagasiside tasandite kasutamine tundides

Teine uurimisküsimus oli: *Missugustel tasanditel, millise sisuga ja millise sagedusega annavad eripedagoogid tunnis suulist tagasisidet õpiraskustega õpilastele?*

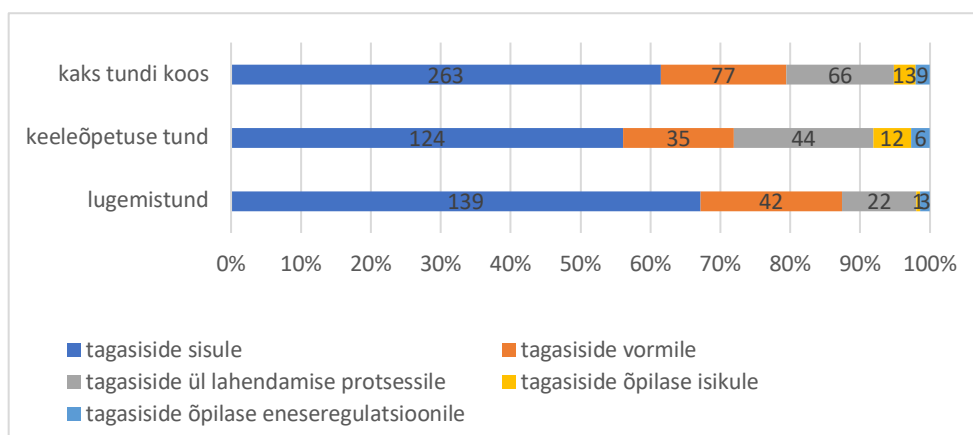
Teisele uurimisküsimusele vastuste leidmiseks kodeeris töö autor tagasisiderepliigid transkriptsioonides koostatud mõõdiku alusel (vt lisa 3). Kodeerimise usaldusväärsuse suurendamiseks kontrollis juhendaja kodeeringingud ja ebakõla tekkimisel arutati kuni konsensuseni jõudmiseni. Kahe õpetaja tundidest saadud andmetele toetudes kirjeldab autor esmalt, missugustel tagasiside sisu tasanditel ja kui sageli õpetajad tagasisidet annavad ning kuidas tagasiside tasandite osakaalud omavahel jaotuvad. Teisena tuleb vaatluse alla, missuguseid tagasiside tasandite allkategooriaid kasutavad õpetajad sagedamini.

3.2.1. Tagasiside fookus ja sagedus

Õpetaja A-lt on analüüsiks lugemistund ja keeleõpetuse tund. Lugemistunnis vaatasid ja analüüsisid õpilased teemasse sissejuhatavat multifilmi, tegid tööd lugemispala jaoks oluliste sõnade tähendusega ja lugesid teksti lõigu kaupa koos sisu analüüsiga. Keeleõpetuses tegelesid õpilased peamiselt häälikupikkuste määramisega, kuid tööd tehti ka sõnatähendustega.

Õpetaja A andis õpilastele informatsiooni ülesande mõistmise toetamiseks või ülesande soorituse kohta (vt joonis 2 I tagasiside tasand) lugemistunnis 207 korral ja keeleõpetuse tunnis 221 korral ning kahes emakeeletunnis kokku 427 korral. Joonis 2 näitab, et õpetaja vahetas tunni jooksul tagasiside fookust, kuid **valdavalt pööras tähelepanu ülesannete sooritusele**, juhtides kahes tunnis kokku õpilaste tähelepanu vastuste sisu täpsustamisele 263 korral (61% kõigist tagasiside juhtudest). Vastuste **sisulist õigsust** pidas õpetaja tähtsaks nii lugemistunnis kui keeleõpetuses. Siiski mõningate erinevustega – lugemistunnis ütles õpetaja 139 sisu täpsustavat repliiki (67% kõigist tagasisiderepliikidest) ja keeleõpetuses 124 sisu täpsustavat repliiki (56% kõigist juhtudest). Ülesande soorituse teise komponendi, **vormilise**

korrektsusega, tegeles õpetaja A kokku 77 korral (18% kogu tagasisidest). Tundide lõikes olid proportsioonid sarnased – lugemistunnis 42 korral (20% kõigist tagasiside juhtudest) vormi täpsustamisele suunatud repliiki ja keeleõpetuses vastavalt 35 repliiki (16% juhtudest). Õpetaja toetas õppimise jaoks oluliste valikute tegemist ehk suunas **ülesande lahendamise protsessi** oma kommentaaridega mõnevõrra vähem – kahes tunnis kokku 66 juhul (15% kõigist tagasiside juhtudest). Tunde eraldi vaadates on näha, et keeleõpetuses juhtis õpetaja oma kommentaaridega sagedamini sobivat lahenduskäiku leidma (44 korral ehk 20% kogu tunnis antud tagasisidest) kui lugemistunnis (22 korral ehk 11%). Tagasiside tasanditest kõige väiksemad olid **isikule** (3% kõigist juhtudest) ja **eneseregulatsioonile** (2% juhtudest) suunatud tagasiside osakaalud. Huvitav erinevus on keeleõpetuses ja lugemistunnis isikule suunatud tagasiside osakaaludes. Lugemistunnis andis õpetaja õppimise ülest tagasisidet ühel korral (0,5% kõigist tagasisiderepliikidest), kuid keeleõpetuses 12 korral (5% juhtudest). Proportsionaalselt kõige vähem juhtis õpetaja A tähelepanu õpilaste eneseregulatsioonile. Lugemistunnis tegi ta seda kolmel ja keeleõpetuses kuuel korral (vastavalt 1,5% ja 3% kõigist tagasiside juhtudest).

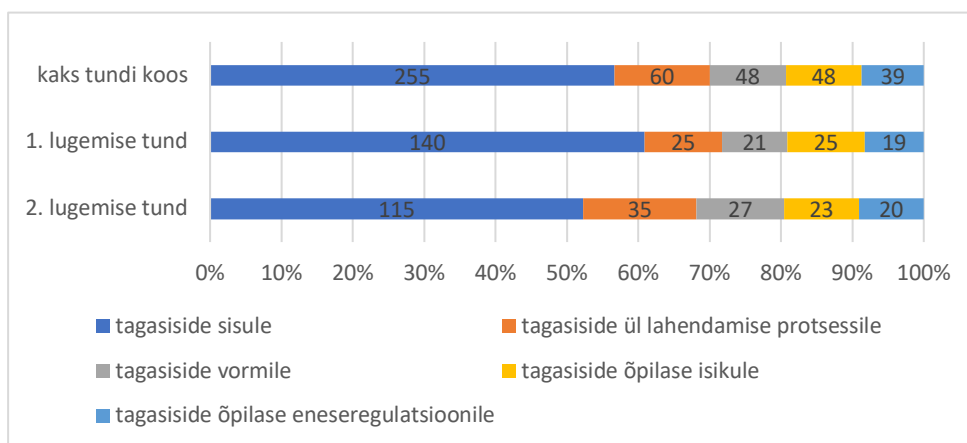


Joonis 2. Õpetaja A tagasisiderepliikide tasandite jaotus emakeeletundides

Õpetaja B-lt oli analüüsida kaks järjestikust lugemistundi. Esimeses tunnis toimus arutelu eelmisel tunnil loetud teksti peamõtte üle, uue lugemispala sõnade tähenduste täpsustamine ja teksti lugemine. Teises tunnis loeti teksti dialooge, tehti rühmatööna loovat kirjutamist ja arutleti, kuidas on loetud palas toimunu üle kantav õpilaste igapäevaellu.

Õpetaja B tagasisiderepliikide koguarv kahes järjestikuses lugemistunnis oli 450. Esimeses lugemistunnis suunas õpetaja oma tagasisidega õpilasi 230 korral ja teises lugemistunnis 220 korral. Sarnaselt õpetaja A-le oli ka õpetaja B tagasiside **valdavalt suunatud vastuste sisu täpsustamisele** (255 korral ehk 56% kõigist tagasiside juhtudest). Jooniselt 3 on näha, et õpitava sisulist õigsust pidas õpetaja väikeste erinevustega tähtsaks

mõlemas lugemistunnis. Mõnevõrra ühtlasemalt kui õpetaja A-l jaotusid teised tagasiside tasandite osakaalud. **Ülesande lahendamise protsessile** oli suunatud kahes tunnis kokku 60 tagasisiderepliiki (13% tagasiside juhtudest). Tunde eraldi vaadates on näha, et teises tunnis juhtis õpetaja oma kommentaaridega sagedamini sobivat lahenduskäiku leidma (35 juhul, so 16%) kui esimeses (25 juhul so 11%). **Vastuste vormilisele täpsusele** juhtis õpetaja tähelepanu (11% kõigist tagasiside juhtudest). Kui õpetaja A tagasiside oli peamiselt ülesande keskne, siis õpetaja B andis ka **ülesandega mitteseotult tagasisidet õpilase isikule** ja väljendas oma emotsioone (ehk 11%). Siin tundide vahelist erinevust peaaegu ei olnud (11% kõigist juhtudest). Õpetaja B pööras õige vähem oma tagasisidega õpilaste tähelepanu nende **eneseregulatsioonimehhanismidele ja õpimotivatsioonile** – kahes tunnis kokku (9%). Tundidevahelist erinevust ei olnud. Samas saab öelda, et eneseregulatsioonile suunatud tagasisidet kasutas õpetaja B rohkem kui õpetaja A.



Joonis 3. Õpetaja B tagasisiderepliikide tasandite jaotus emakeeletundides

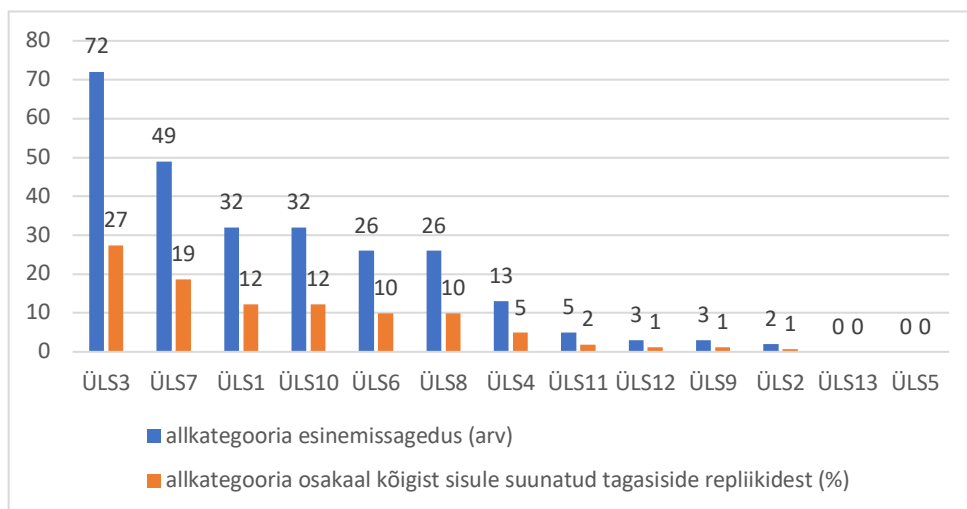
Kokkuvõtlikult saab öelda, et õpetaja A ja B andsid õpilastele tagasisidet kõigil tasanditel, kuid tasandite vahelised proportsioonid ei olnud võrdsed. Ülekaalus oli ülesande sisu ja vormi korrektsusega seotud info ja kõige vähem suunas õpetaja õpilasi jälgima ja reguleerima oma samme eesmärgi suunas. Järgmisena annab autor ülevaate, millise sisuga oli eri tasanditel antav tagasiside.

3.2.2. Tagasiside tasandite allkategoriate jaotumine

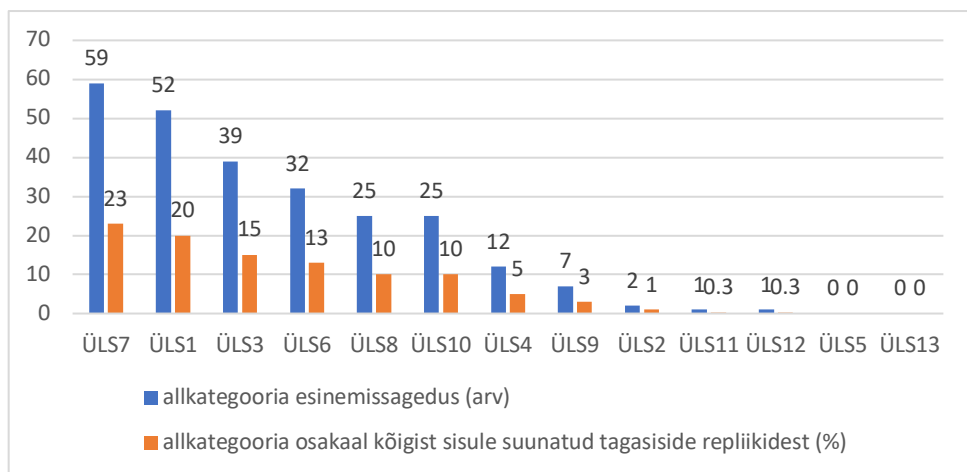
Ülesande sisule ja vormile suunatud tagasiside.

Nagu eespool selgus, oli mõlema õpetaja tagasiside suunatud valdavalt ülesandele. Sellist tagasisidet saab jaotada omakorda kaheks – **tagasiside sisule** ja **vormile**. Erinevates allkategoriates annab õpetaja oma tagasisidega õpilasele märku, kas vastus oli sisult/vormilt

õige või vajab täpsustamist. Ülesande **sisule suunatud tagasiside liikide/allkategoriate** jaotus on esitatud joonisel 4 ja 5 ning illustreeritud näidetega õpetajate tundidest.



Joonis 4. Õpetaja A sisu tasandi tagasiside allkategoriate jaotumine



Joonis 5. Õpetaja B sisu tasandi tagasiside allkategoriate jaotumine

Joonistelt 4 ja 5 on näha, et sisu tasandi allkategoriatesse kuuluvad tagasisiderepliikide osakaalud on õpetajatel sarnased. Kolm kõige kasutatavamat olid vastuse kordamine (ÜLS3), vastuse täpsustamine (ÜLS7) ja vastuse ümbersõnastamine (ÜLS6). Kõige sagedamini (27% kõigist vastuse sisu täpsustavatest tagasisiderepliikidest) **õpetaja A kordas õpilase vastust** (ÜLS3). See on lihtne tagasiside liik, mis näitab, et õpetaja sai õpilase vastusest aru, kinnitades selle õigsust nii õpilasele, kes vastas, kui ka tervele klassile.

Näide 1. Lugemistunnis toimub sissejuhatava animafilmi „Kilplased“ sisu analüüs. Õpetaja ja õpilased taastavad sündmuste järjekorda ja täpsustavad sõnatähendusi.

Õ: Kus see mets asus?

L1: Mäe otsas. L2: Mäe peal.

Õ: Nii, mäe otsas, mäe peal.

L3: Mäe tipus`.

Õ: Mäe tipus` asus mets.

Õpetaja B-l nii selgelt teistest kasutussageduse poolest eristuvat sisu tagasiside allkategoriat ei olnud. Õpetaja B (23% kõigist vastuse sisu täpsustavatest tagasisiderepliidest) **täpsustas õpilase vastust** (ÜLS7).

Näide 2. Õpilased loevad lõigukaupa lugemisteksti ja arutavad sisu üle. Tekstis esineb väljend *surma toova hooga*. Õpetaja peatab lugemise, et väljendi tähendust täpsustada.

Õ: Pallil oli missugune hoog?

L1: Suur. L2: Hästi suur.

Mõlemad õpetajad **sõnastasid** sageli **õpilaste õigeid vastuseid ringi**. Sellega kinnitasid õpetajad sarnase tähendusega keelendit kasutades õpilase vastust (õpetaja A 11% ja õpetaja B 13% sisu tasandi tagasisidest).

Näide 3. Õpetaja B aitab õpilastel seostada loetud pala sündmusi õpilaste varasemate teadmistega.

Õ: Mida need lapsed oleks pidanud tegema, kui nägid et väike laps on teadvuseta?

L: Kutsuma kiirabi.

Õ: Helistama 112.

Lühikesi tagasisidereplieke kasutatakse **nõustusi õpetajad õpilase vastusega või teatasid, et vastus on ebaõige** (ÜLS1). **Õpetaja A** kasutas õige vastuse kinnitamiseks (12% kõigist sisule suunatud tagasisidetest) repliike *just, jaa, õige* või jaatusüneemi *mhmh* ning väära vastuse korral repliiki *ei*. **Õpetaja B** kasutas lisaks eelnimetatutele vastuse kinnitamiseks (20% sisu tagasiside allkategoriatest) repliike *absoluutselt, absoluutselt õige, tubli* ja väära vastuse korral *ei ole see koht*.

Mõlemale õpetajatele oli iseloomulik ka **kahtlev-uuriv hoiak õpilaste vastuste suhtes** (ÜLS10). Õpetajad ei öelnud (ligikaudu 12% sisu tasandi tagasisidest), et õpilase vastus oli vale/ebatäpne, vaid suunasid õpilase vastust kahtleva intonatsiooniga korrates edasi mõtlema või kahtlesid öeldu võimalikkuses/tõesuses.

Näide 4. Õpetaja teeb tööd sõnatähendusega. Õpilane ei mõista sõna *heinahang* tähendust. Õpetaja ei ütle kohe ise õiget vastust, suunates lapsi mõtlema.

Õ: Mis on heinahang?

L: Heinast siuke ((näitab käega kuhja)).

Õ: Heintest kuhi, arvad sina.

Võrdse sagedusega (10% sisu tasandi tagasisidest) **pakkusid** õpetajad oma **tagasisides uut informatsiooni, laiendades õpilase vastust** (ÜLS8).

Näide 5. Õpilased ja õpetaja arutavad vaadatud animafilmi peamõtte üle.

L: Õpetaja, nad said seal lõpuks natukene targaks. Ei pea tooma alla.

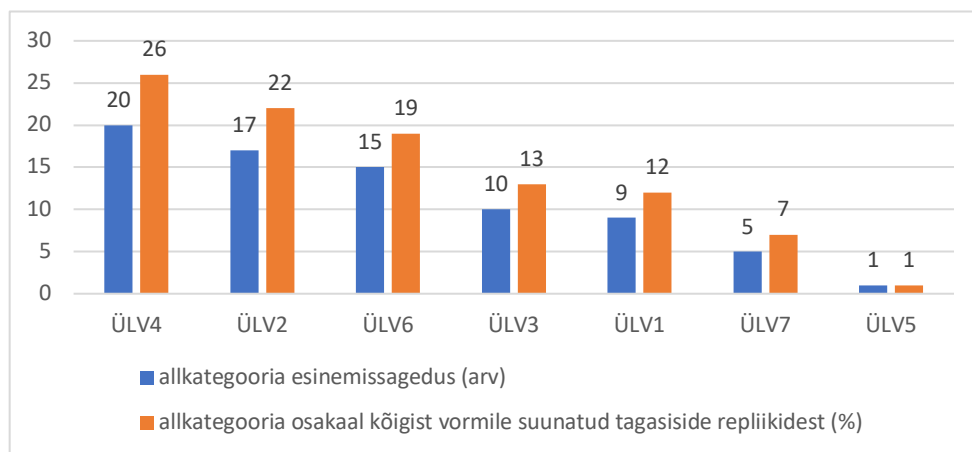
Õ: Arvad, et selle võrra said targemaks. Millest nad siis õppisid? (õpetaja sõnastab õpilase vastuse ringi ja esitab täpsustava küsimuse)

L: Et ei pea tassima.

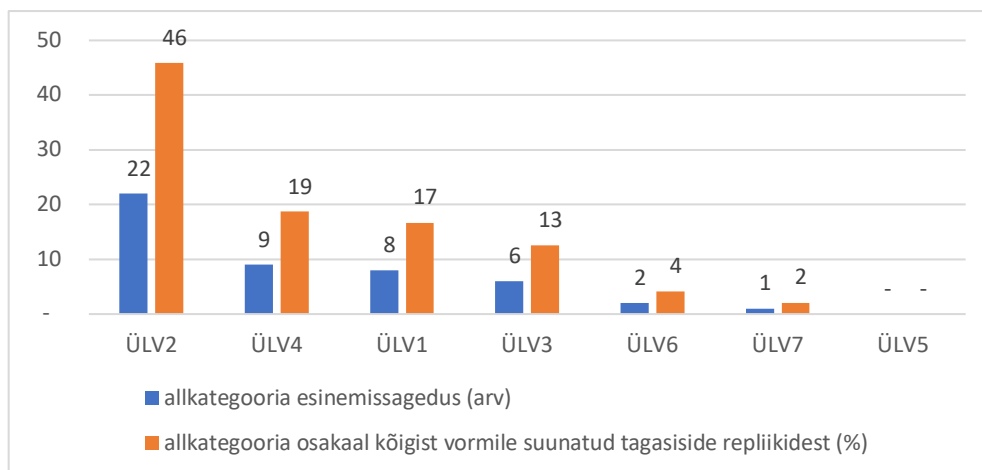
Õ: Jaa, nad iseenda vigadest õppisid. Said aru, kui läks valesti, et järgmine kord nad ei tassi enam alla, vaid () veeretavad alla. (ÜLS8).

Mitte ühelgi korral ei esinenud antud õpetajate salvestatud tundides **soovitust oma mõtlemist toetada mõistekaarti või muud sarnast kokkuvõtet koostades** (ÜLS13). Samuti ei tekkinud olukorda, kus õpetajad oleksid nimetanud õpilastele üldistavalt **õigete vastuste ja vigade hulka** (ÜLS5).

Oma tagasisiderepliidides pöörasid õpetajad tähelepanu sageli ka vormilisele korrektsusele. **Vormi tasandi allkategoriate** jaotus on esitatud joonisel 6 ja 7 ning illustreeritud näidetega tundidest.



Joonis 6. Õpetaja A vormi tasandi tagasiside allkategoriate jaotumine



Joonis 7. Õpetaja B vormi tasandi tagasiside allkategoriate jaotumine

Joonistelt 6 ja 7 on näha, et vormi tasandi allkategoriatesse kuuluvad tagasisiderepliikide osakaalud erinevad õpetajatel rohkem kui sisule antud tagasiside allkategoriad. Siiski kaks kõige kasutatavamat olid õpilase **ebatäpse vastuse parandamine õigeks/täpsemaks** (ÜLV2) ja **veale osutamine** (ÜLV4), ülekaaluga esimesele.

Õpetaja A **andis** kõige sagedamini **õpilasele konkreetset teada, milles viga seisnes** (ÜLV4 26% vormi parandustest).

Näide 6. Harjutuses laiendatakse ühiselt lauset *kassike luuras linnukest*. Vaja on leida omadussõnu, mis annaksid lisainfot kassikese ja linnukese kohta. Eelmine õpilane on pakkunud lause ... *ilusat linnukest*. Õpetaja jätkab:

Õ: Kas keegi oskab veel laiendada lauset?

L: Ilus võõras kassike.

Õ: Aga nüüd on ilus kaks korda.

Õpetaja B-le oli iseloomulik õpilaste **vormivead ise parandada** (46% vormi tagasiside allkategoriatest).

Näide 7. Õpilane eksib kahel järjestikusel korral sõnavormi moodustamisega ja õpetaja ütleb õige vormi ise.

Õ: Mitut tegelast mul vaja on?

L: Kolm.

Õ: Kolme. Ja keda mul veel on vaja?

L: Jutustaja.

Õ: Jutustajat.

Sarnaselt sisulisele korrektsuse tagasisidestamisele märkis õpetaja A (19% vormile suunatud tagasisiderepliidest) õpilaste vormistuse, sh grammatikavead ja lugemise kitsaskohad **kahtleva märkusena** (ÜLV6). Õpetaja B-le see omane pigem ei olnud.

Näide 8. Õpilane eksib sõna *koda* sisseütleva käändevormi moodustamisega (*lähme trepikoda*). Õpetaja kordab lauses vale sõnavormi kahtleva tooniga, kuid ei rutta kohe parandama ja annab võimaluse õpilasel ise viga parandada.

Õ: *Lähme kuhu?*

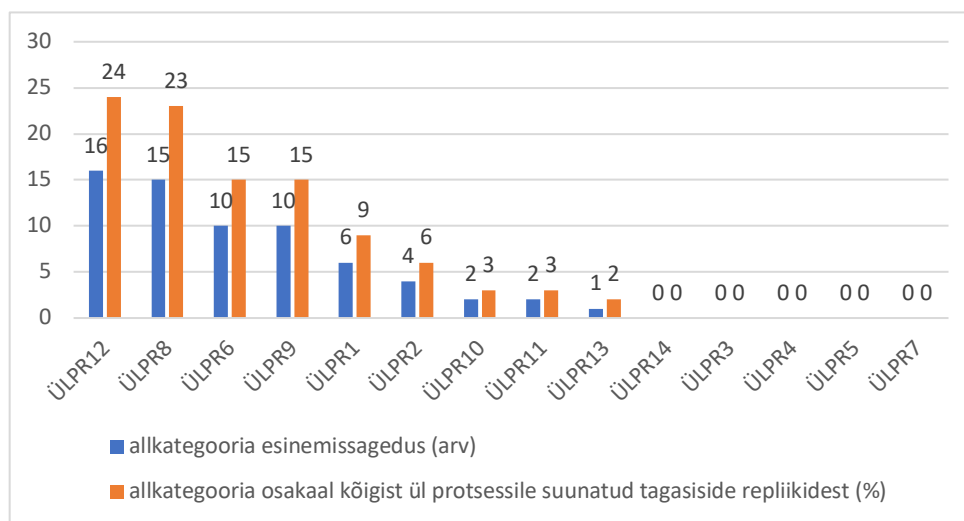
L: *Trepikoda.*

Õ: *Kas me läheme trepikoda?*

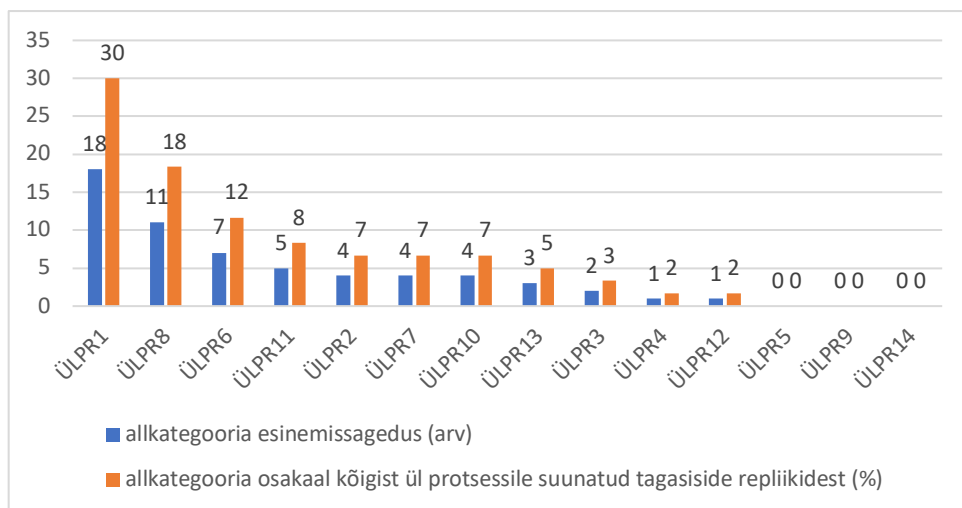
Vormilisi eksimusi parandades õpetajad ei selgitanud, miks sõnavorm, hääldusviga, lugemisviga vale on. Seda tegi vaid õpetaja A ühel korral.

Ülesande lahendamise protsessile suunatud tagasiside.

Tagasiside ülesande lahendamise protsessile erinevates allkategoriates toetab õpetaja oma tagasisidega ülesande lahenduskäiku, aidates valida edu toovaid tegevusi. Protsessi tasandi allkategoriate jaotus on esitatud joonisel 8 ja 9 ning illustreeritud näidetega tundidest.



Joonis 8. Õpetaja A ülesande lahendamise protsessile suunatud tagasiside allkategoriate jaotumine



Joonis 9. Õpetaja B ülesande lahendamise protsessile suunatud tagasiside allkategooriate jaotumine

Nagu eespool esitatud andmetest selgus, suunasid mõlemad õpetajad vähem õpilasi õppimisvalikute tegemisel kui andsid tagasisidet vastuse korrektsusele (sisu ja vormi täpsustamisele). Protsessile suunatud tagasiside allkategooriatest kasutasid mõlemad õpetajad sagedamini lahendus- või mõttekäiku ehk protsessi **suunavaid kommentaare** (ÜLPR8) ja **vihjeid õige vastuseni jõudmiseks** (ÜLPR6).

Õpetaja A küsis **protsessi suunavaid küsimusi või juhtis oma kommentaaridega samm-samult õige vastuseni jõudmist** (ÜLPR8) (23% kõigist ül protsessi juhendavatest tagasisiderepliikidest).

Näide 9. Õpilased on kirjutanud mälu järgi pika lause. Õpetaja A kontrollib koos õpilastega sõnade õigekirja, kirjutades osa veaga sõnu tahvlile ühiseks analüüsiks.

Õ: Ilusat () linntu. Kas oli õige? Nii oli kirjutatud kellelgi?

L: Nõrk d.

Õ: ((lasendab t d-ga)) Vaata hoolega!

L: Üks n ära!

Õ: Miks?

L: Sest, et kaashäalikuühend.

Õ: Kaashäalikuühend.

Kui vihjamist ja suunavaid küsimusi kasutasid nii õpetaja A kui B, siis protsessi tasandi allkategooriatest kõige rohkem (ehk 24% kõigist protsessile suunatud tagasisidedest) suunas **õpetaja A õpilast oma vastust, mõtlemist või lahenduskäiku põhjendama** (ÜLPR12). Ta

kasutas selleks tagasisiderepliike *kust sa tead? mille järgi otsustad?* Õpetaja B tegi seda vaid ühel korral (2%).

Näide 10. Õpetaja palub selgitada, miks õpilaste arvates ei õnnestunud kilplastel valgust nõukotta kanda.

Õ: Kust sina tead, et valgust ei saa kanda? Oled sa proovinud?

L: Ei.

Õ: Aga sa tead seda? Miks?

L: Sest valgus ei liigu.

Õpetaja B palus kõige sagedamini (30% kõigist protsessile suunatud tagasisidejuhtudest) ülesanne **uuesti lahendada/vastus sõnastada** või **kordas juhust** (ÜLPR1). **Õpetaja A** tundides avaldus seda vähem (9% juhtudest).

Näide 11. Õpetaja B tunnis on õpilased kirjutanud jutule rühmatööna mõeldud uued lõpud. Õpilased loevad oma variante ette, vastates küsimusele *Mis juhtus pärast seda, kui poiss oli palli tugeva löögiga löönud?* Õpilase loetud vastuses on kirjeldatud palli lendamist, kuid ei olnud sõnastatud, mis tulemus palli löömisel oli. Õpetaja kordab tööjuhust.

Õ: Aga midagi ei juhtunud? Ma küsisin, mis juhtus, kui see pall nüüd lendas?

Õpetaja A pidas oluliseks (15% kõigist protsessi tagasisidedest), et õpilased oskaksid **tuge leida abimaterjalidest ja -võtetest ning õpiksid neid ise kasutama** (ÜLPR9). **Õpetaja B** seda analüüsitud tundides ei kasutanud.

Näide 12. Õpetaja A õpilased loevad õpetajaga eelnevalt analüüsitud sõnu ja määravad häälikupikkust, toetudes käemärkidele.

L: Vaasile.

Õ: Käsi ka.

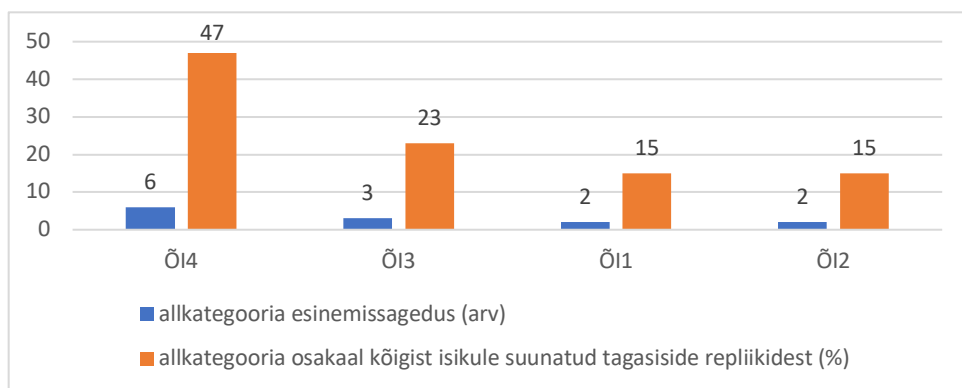
L: Vaasile-vaasile ((ütleb õiges rütmis, kuid kätt ei tõsta)).

Õ: Jaa, Tiit, mida käsi teeb?

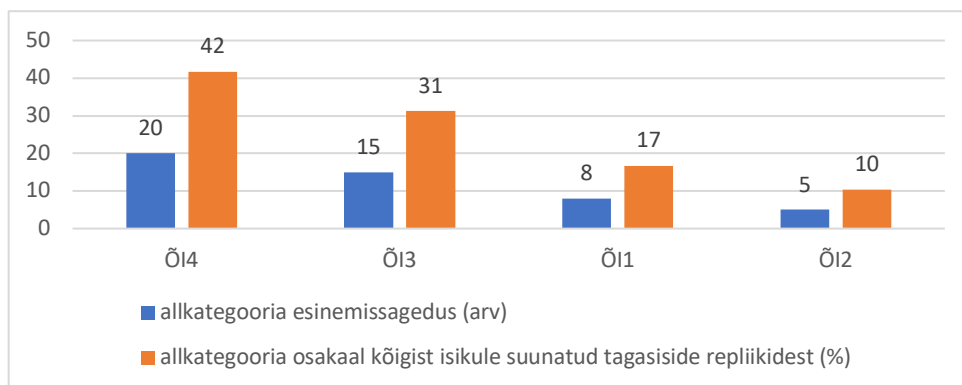
Analüüsitud tundides ei esinenud kordagi olukordi, kus õpetaja oleks suunanud õpilasi ise **juhendit uuesti lugema** (ÜLPR5) või **ebaefektiivse lahenduskäigu korral teist võimalikku strateegiat otsima** (ÜLPR14). Ka **tööle püstitatud eesmärgi sõnastamist/kordamist** (ÜLPR4) kodeeriti vaid ühel korral õpetaja B tunnis.

Ülesandeülene ehk õpilase isikule suunatud tagasiside.

Kuigi mõlema õpetaja tundides toimus vahetu ja tihe suhtlemine õpilastega, oli **isikuga seotud tagasisidet** mõlema õpetaja tundides teiste tasanditega võrreldes vähe. **Õpetaja B** suhtlemises õpilastega oli märgatavalt enam õppimise ülest tagasisidet kui **õpetaja A** tundides (vastavalt 3% ja 11%). Ülesandeülase tasandi allkategoriate jaotus on esitatud joonisel 10 ja 11 ning illustreeritud näidetega tundidest.



Joonis 10. Õpetaja A isiku tasandile suunatud tagasiside allkategoriate jaotumine



Joonis 11. Õpetaja B isiku tasandile suunatud tagasiside allkategoriate jaotumine

Peamiselt andis **õpetaja B** õpilastele teada oma suhtumisest või emotsioonidest (ÕI4) (42% kõigist isikule suunatud tagasiside allkategoriatest) ja samas kui **õpetaja A** (47% kõigist isikule suunatud juhtudest).

Näide 13. Õpetaja B tunnis selgitatakse sõna *himu* tähendust. Õpetaja toob näite enda kohta.

Õ: Himu. Kui mul on himu millegi järele. Kas ma siis tahan seda või ma ei taha seda?

L: Tahan.

Õ: Tahan. Mille järgi sul mõnikord himud käivad? Mina tahan mõnikord väga magusat.

Kellel veel on vahel magusahimu?

L: Ei.

Õ: Ei ole? Supertublid. Ma kadestan sind. (ÕI4)

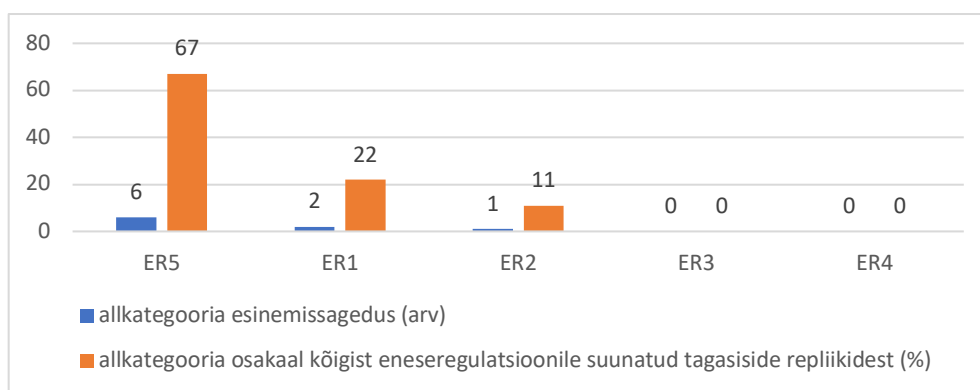
Õpilaste oskustele (ÕI3) andis õpetaja **A tagasisidet** vähem (23%) kui **õpetaja B** (31%).

Näide 14. Õpetaja A annab konkreetset tagasisidet, **missugune oskus on õpilastel kujunenud**, kui õpilased on mitmel järjestikusel korral näidanud sõna analüüsides õiget vaeohtlike häälikute õigekirja skeemi.

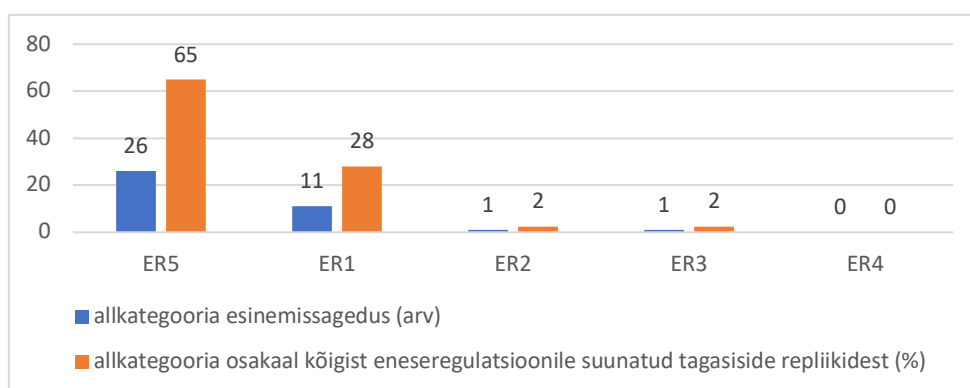
Õ: Väga ilusasti tulete! Oskate juba vaadata, kuidas käsi käib.

Õpilase eneseregulatsioonile suunatud tagasiside.

Õpilase **eneseregulatsioonile suunatud tagasiside** allkategoriad juhivad õpilast enda tööd kontrollima, planeerima ja lõpule viima. Teavet oli nende valdkondade kohta mõlema õpetaja vaadeldud tundides proportsionaalselt kõige vähem. Eneseregulatsiooni tasandi allkategoriate jaotus on esitatud joonisel 12 ja 13 ning illustreeritud näidetega õpetajate tundidest.



Joonis 12. Õpetaja A eneseregulatsiooni tagasiside tasandi allkategoriate jaotumine



Joonis 13. Õpetaja B eneseregulatsiooni tagasiside tasandi allkategoriate jaotumine

Mõlemad õpetajad kasutasid eneseregulatsiooni tagasisidet peamiselt **õpilaste jõustamiseks** (ER5): **õpetaja A** 67% kõigist eneseregulatsiooni tasandi tagasiside juhtudest ja **õpetaja B** 65% eneseregulatsiooni juhtudest.

Näide 15. Õpetaja A küsib õpilaste arvamust, kuid osa õpilasi on jäänud passiivseks. Õpetaja **hoiab õpilasi tegevuses ja julgustab oma arvamust avaldama.**

Õ: Miks nad tahtsid erilist maja?

L: ((ei vasta))

Õ: Kõik mõtted on õiged.

Näide 16. Õpetaja B soovib, et nad jõuaksid veel korra lugeda läbi dialoogi. Õpilased on kella vaadanud ja ei ole enam täie tähelepanuga töö juures. Õpetaja **motiveerib lõpuni pingutama.**

Õ: Pinguta veel, kohe kell käib.

Äärmiselt vähe õpetajate tähelepanu sai tundides oma tegevuse eesmärgi ja sihi mõtestamine. Õpetajad ei teadvustanud õpilastele ei antud **tunni/harjutuse eesmärgi** (ER3), **praeguse tulemuse ja oodatava tulemuse vahet** (ER4) ega **suunanud oma tööd üle vaatama** (ER2).

3.3. Suulise tagasiside fookuse muutmine ja tasandite kombineerimine

Kolmas uurimisküsimus oli: *Kuidas muudavad eripedagoogid vaadeldud tundides tagasiside fookust ja missuguseid tagasiside tasandeid ja liike nad omavahel kombineerivad?*

Leidmaks erineva tasandi tagasisiderepliikide vahel kombinatsioone ja koosinemiste sagedust, analüüsis uurija infot nii transkriptsioonides kui ka tagasisidetasandite risttabelis.

Tunnivaatlused näitasid, et õpetajad **liikused tagasiside tasandite ja nende allkategoriate** vahel spontaanselt, neid vabalt varieerides. Saab välja tuua järgmised tähelepanekud õppesisu ja tagasiside tasandite kasutamise kohta (vt tabel 7).

Tabel 7. Tähelepanekud tagasiside tasandi allkategoriate ja õppesisu seostest

Õppesisu	Tagasiside sisu tasandid ja nende allkategoriad	Tähelepanekud Õpetaja:
Sõnatähenduste täpsustamine	ÜLS1, ÜLS3, ÜLS6, ÜLS7, ÜLS8, ÜLS10, ÜLS12, ÜLV2, ÜLPR8, ER5	õige vastuse korral peamiselt kordab õiget vastust; ebatäpse vastuse korral esmalt kahtleb, vahel palub selgitada oma mõttekäiku, sõnastab öeldu ümber, küsib täpsustavaid küsimusi ja laiendab vastuste sisu;

		vähem pöörab tp vormi vigadele, palub sõna/lauset tekstist otsida ja innustab kaasa mõtlema
Lugemispala esmane analüüs,	ÜLS3, ÜLS7, ÜLV2, ÜLPR8, ER5	peamiselt kordab ja täiendab õpilase vastuseid, sageli parandab õpilaste sõnades/sõnaühendites/lausetes vormivigu ja vähesel määral suunab tekstist otsima, jõustab õpilaste pingutamist
Lugemistehnika: uue teksti lugemine, järje pidamine	ÜLV1, ÜLV2, ÜLV3, ÜLV4 ÜLPR1, ÜLPR6, ÜLPR8, ÜLPR9	õige lõigu/lause leidmiseks peamiselt kordab tööjuhust, vähem annab vihjeid kiireks leidmiseks, nt nimetab lõigu alguses sõna, tuletab meelde abivahendeid või annab soovitusi; lugemistehnika toetamiseks peamiselt kinnitab täpset lugemist või loeb ise õigesti ette, vähem palub uuesti lugeda või ütleb, mis läks valesti
Teksti põhjalikum mõistmine ja tekstiloomine: situatsioonimudeli loomine animafilmi vaatamise või lugemispala lugemise järgselt ja kokkuvõtlik jutustamine	ÜLS1, ÜLS3, ÜLS7, ÜLS8, ÜLS10, ÜLS11, ÜLV4, ÜLPR6, ÜLPR12, ER1, ER5	enamasti kordab õiget vastust, sõnastab öeldu ümber küsib täpsustavaid küsimusi ja laiendab vastuste sisu, vähem toob esile mõtlemist vajavad kohad ja kahtleb vastustes. üldistuste tegemisel annab enamasti vihjeid ja palub õpilasel oma mõtlemist selgitada, vähem suunab jälgima kaaslaste vastuseid ja innustab pingutama
Kirjalikud iseseisvad tööd/rühmatööd, individuaalne juhendamine	ÜLS1, ÜLS10, ÜLPR1, ÜLPR6, ÜLPR7, ER5, ÕI1, ÕI2, ÕI3, ÕI4	peamiselt kinnitab, kas vastus on õige/väär ja kahtleb vastuse sisu õigsuses, sageli kordab tööjuhust, vähem kirjeldab lahenduseni jõudmise protsessi, jõustab ja kiidab õpilast ning väljendab oma emotsioone
Õpioskuste kujundamine: tööjuhise mõistmine	ÜLPR1, ÜLPR4, ÜLPR8, ÜLPR11, ÜLS1, ÜLS4	peamiselt kordab tööjuhust, vähem toetab protsessi samm-sammult või pakub teisi võimalusi ülesande lahendamiseks, kinnitab, et õpilane on/ei ole juhendit mõistnud ja tegutseb õigesti/vääralt, vahel ka ütleb ise õige vastuse

Järgnevalt toob autor näite tunnist, kus **õpetaja liigub sama tagasiside tasandi allkategoriate vahel**. See oli kõige levinum fookuse muutmine.

Näide 17. Õpetaja B täpsustas erineval viisil lapse vastuse sisuga seotud infot:

Õ: Ole hea, loe esimene sõna, Mart. (töökorraldus)

L: Ohutu.

Õ: Ohutu. (kordab vastust - ÜLS3) Mis või kes võiks siit olla ohutu? (täpsustav küsimus sõnatähenduse osas - ÜLS7)

L: Pomm.

Õ: Kas see pomm on ohutu ((rõhutab))/? (kahtleb õpilase vastuses, korrates valet vastust vastava intonatsiooniga - ÜLS10)

L: Valgusfoor.

Õ: Valgusfoor (kordab õpilase vastust - ÜLS3). Järelikult võiks siin valgusfoori alla kirjutada mis numbri? (suunab oma küsimusega lahenduskäiku ÜLPR8)

L: Üks.

Õ: Üks (kinnitab õpilase sisuliselt õiget vastust - ÜLS1). Aga võib ka erinev olla. (ei lase jääda kohe esimese vastusega rahule - ÜLS10). Paku veel, mis võib ohutu olla. (suunab edasi mõtlema - ÜLPR1).

Õpetajad **muudavad ka tagasiside tasandeid**. Tasandite vaheline liikumine toimub valdavalt sisu ja vormi vahel. Õpetaja A ja B tundides liikus mõnel üksikul juhul fookus ülesande sisult ja vormilt protsessile. See juhtus enamasti uue ülesande juhendamisel, kui õpilane ei saanud aru, mida õpetaja temalt ootas või olukordades, kus õpetaja suunas õpilasi teadvustama oma valikuid.

Näide 18. Õpetaja A tunnis harjutavad õpilased veaohtliku koha õigekirja. Enamik sõnu on muudetavad tabeli 1 (täishäälik ja talle järgnev suluta kaashäälik) järgi. Harjutusvaras on aga ka sõnu, mille õigekirjaks on vaja ära tunda kaashäälikureegli järgi kirjutamine.

Õ: Mis on järgmine sõna? Millise skeemi järgi kirjutame? (töökorraldus)

L: Eile.

Õ: Mõni ei näita üldse, miks? (palub õpilastel põhjendada, miks nad ei tõstnud õigekirja skeemi – ÜLPR12)

L: Ei pea muutma.

Õ: Miks ei pea muutma? (suunab õpilast sõnastama, mis reegli järgi tegutseb – ÜLPR12)

L2: Kohe saab.

Õ: Siin on täishäälikühend. See ei käi selle () Täishäälikühend on reegel (kuna oodatud selgitust õpilaselt ei tulnud, selgitab õpetaja ise, miks õige vastus on õige – ÜLS9). Kas saab kirjutada siin üldse kaks tähte (täpsustab reegli rakendamist – ÜLS7)?

L: Ei.

Õ: Ei saa (kordab õpilase õiget vastust – ÜLS3).

Näide 19. Õpetaja B tunnis tekkis segadus tööjuhise mõistmisega. Õpilased pidid märkima tekstis kõik tegusõnad. Pärast tööjuhise kuulamist hakkasid õpilased ükshaaval küsima, mida tegema peab. Õpetaja tagasisiderepliigid aitasid õpilastel mõista, kuidas harjutust teha ja mille alusel eristada tegusõnu. Toimus õpilaste-õpetaja dialoog, kus õpetaja kordas juhust, lõi seoseid vaeremõpituga, andis vihjeid tulemuseni jõudmiseks.

Õ: Hakkame algusest peale (annab mõista, et praegune lahenduskäik ei vii tulemuseni - ÜLPR2). Kas küsivad on tegusõna (suunab analüüsima õiget sõna – ÜLPR8)?

L: Jaa.

Õ: Tee siia kasti märgikene (korraldus).

L: Mul pole küsivad seal üleval.

Õ: Teil on teises järjekorras sõnad (selgitab, et tahvlil ja õpilase töölehel on erinevused - ÜLPR8), otsi (ja suunab uuesti õpilase oma tekstiga tööle - ÜLPR1).

L: Ma panin varemed.

Õ: Kas varemed on tegusõna (kahtleb, kas sõnaliik on õigesti määratud - ÜLS10)?

Mõttele nüüd (soovitab veelkord mõelda - ÜLPR1).

L: Pesema.

Õ: Vaata need läbi (soovitab läheneda laiemalt - ÜLPR11). Tee märk, missugused on tegusõnad (kordab tööjuhust - ÜLPR1).

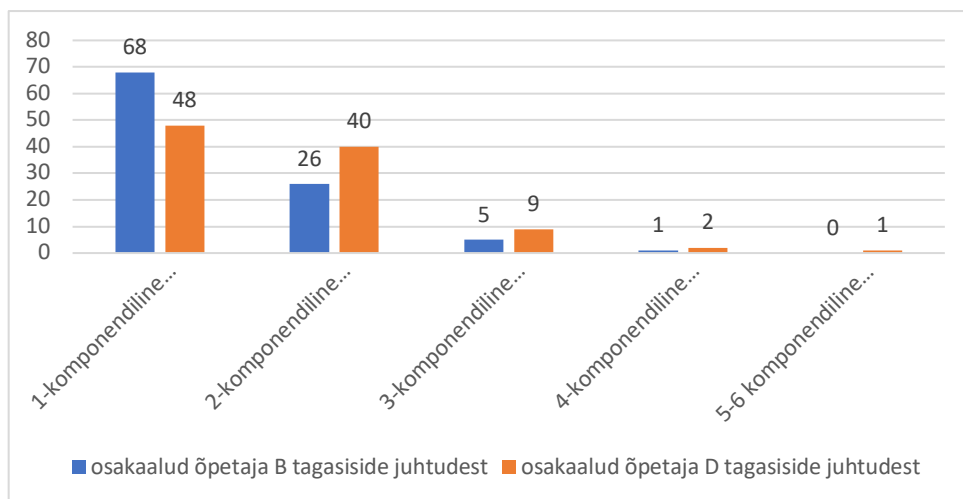
L1: Ma ei tea. L2: Ma ei tea. L3: Mitu sõna?

Õ: Me õppisime tegusõnu. Me pöörasime neid ainsuses olevikus ja minevikus (tuletab meelde varem õpitut, annab vihjeid - ÜLPR6). Vaata, kas sa leiad tegusõnu siit. Mitu tegusõna sa leiad (seostab vihje ja palub uuesti proovida - ÜLPR1)?

L: Kas aint esimesest?

Õ: Ei, kõik (annab teada, et tuleb teha kogu harjutus - ÜLV4). Kogu tabel märgi ära (ja suunab õpilase uuesti tööle - ÜLPR1).

Õpetaja ja õpilaste **tunnidialoogides oli nii lühikesi kui ka mitmest lausungist koosnevaid tagasisidevoore**. Need lausungid kvalifitseerusid sageli erinevateks tagasisideliikideks. Transkriptsioonidest ja koodide risttabelist leidis uurija ühe- kuni kuuekomponendilisi tagasisidevoorusid. Kokkuvõtlikult jooniselt 14 on näha, et enamasti olid õpetajate tagasisidevoorud siiski ühe- või kahekomponendilised.



Joonis 14. Õpetaja A ja B tagasisidevoorude komponentide arvud

Näide 20 kahe-komponendilisest tagasisidest

L: Oih!

Õ: Mis oih nüüd juhtus?

L2: Punkt.

Õ: Punkti ei olnud (ÜLV4)? Mida veel ei olnud (ÜLV7)?

L: Suurt tähte.

Näide 21 kolme-komponendilisest tagasisidest

Õ: Kas pesevad oma toa ära, sobib?

L: Ei.

Õ: Ei sobi (ÜLS3). Otsime mõne teise. Loe mõned sõnad ette (ÜLPR11). Kas siit sobib mõni? ((õpetaja osutab tulbale)) (ÜLPR6)

Näide 22 nelja-komponendilisest tagasisidest

L: Maribell käitus hästi ja hakkas õpetajale vastu.

Õ: Tubli! (ÜLS1) Olete nõus? (ER1) Maribell käitus õigesti (ÜLS6), sest ta julges avaldada mida (ÜLS7)?

L: Oma mõtteid/arvamust.

Näide 23 kuue-komponendilisest tagasisidest

Õ: Loe sina, sest ma näen, et sa ei tee tööd kaasa.

L: Ma kuulan.

Õ: Ei, meil ei ole vaja, et sa ainult kuulad (ÜLPR2). Proovi ikka (ÜLPR1). Vaata, kas sa leiad selle koha üles (ÜLPR6)? Sa oled nii hästi kaasa teinud, nüüd joonistad siin (ÕI2). Kus on samal hetkel? Näed, siin (ÜLV2). No loe (ÜLPR1).

Uurijat huvitas, **missugust tagasisidet õpetajad omavahel kombineerivad.**

Tabel 8 näitab ühes tagasisidevoorus sagedamini koos esinenud allkategoriateid.

Tabel 8. Sagedasemad tasandite allkategoriate kombinatsioonid

	ER	ÕI	ÜLPR	ÜLS	ÜLV
ER	-	ER1-ÕI1 (3) ER1-ÕI3 (3)	-	ER5-ÜLS1 (3) ER5-ÜLS8 (3) ER5-ÜLS10 (3)	-
ÕI		ÕI3-ÕI4 (4)	-	-	-
ÜLPR			ÜLPR1-ÜLPR8 (3) ÜLPR8-ÜLPR9 (3)	ÜLPR1-ÜLS10 (4) ÜLPR8-ÜLS1 (4) ÜLPR1-ÜLS1 (3) ÜLPR1-ÜLS4 (3) ÜLPR1-ÜLS7 (3) ÜLPR6-ÜLS7 (3) ÜLPR8-ÜLS10 (3) ÜLPR12-ÜLS10 (3)	-
ÜLS				ÜLS3-ÜLS7 (26) ÜLS6-ÜLS7 (12) ÜLS3-ÜLS8 (10) ÜLS1-ÜLS3 (9) ÜLS1-ÜLS7 (9) ÜLS6-ÜLS8 (9) ÜLS1-ÜLS6 (8) ÜLS7-ÜLS10 (8) ÜLS3-ÜLS10 (6) ÜLS4-ÜLS7 (6) ÜLS1-ÜLS8 (5) ÜLS3-ÜLS6 (5) ÜLS7-ÜLS8 (5) ÜLS4-ÜLS10 (4) ÜLS8-ÜLS10 (4) ÜLS7-ÜLS9 (3)	ÜLS7-ÜLV2 (5) ÜLS1-ÜLV2 (3)
ÜLV					ÜLV3-ÜLV4 (6) ÜLV2-ÜLV4 (4) ÜLV1-ÜLV4 (3) ÜLV3-ÜLV6 (3) ÜLV4-ÜLV6 (3)

Märkus. Lühendite selgitused vt lisa 3

Märkus. Tabelis kajastuvad allkategoriate paarid, mis esinevad koos enam kui kahel korral

Tabelist 8 selgub, et enamjagu kombinatsioone on tekkinud sama tasandi allkategoriate vahel. See annab märku, et õpetajad püüavad täpsustada oma tagasisidet ja nii tekivadki mitmekomponendilised tagasisiderepliigid.

Enamasti on kombineeritud **sisu tasandi tagasiside** allkategoriaid. Kõige enam kombineerisid õpetajad **vastuse kordamist** (ÜLS3) ja **suunava/täpsustava küsimuse esitamist** (ÜLS7).

Näide 24. Õpetaja B tunnis täpsustavad õpilased lugemise eelselt sõna *meisterpallurid* tähendust.

Õ: Mis spordialaga võiks selline tegelane tegeleda?

L: Jalgpalliga, korvpalliga.

Õ: Jalgpalliga, korvpalliga (kordab õpilase vastust - ÜLS3), millega veel (täpsustav küsimus - ÜLS7)?

Veel kombineerisid õpetajad **õppimise protsessile** suunatud tagasisidet, ühendades seda eelkõige soovitava vastuse sisu täpsustavate juhistega.

Näide 25. Õpetaja A kahtleb õpilase vastuses (ÜLS10) ja suunab oma vastust põhjendama (ÜLPR12).

Õ: Mida sa õppisid sellest loost?

L: Et päikest ei saa kanda.

Õ: Kas sa seda enne ei teadnud (õpetaja suunab kahtluse abil edasi mõtlema, ei jää vastusega rahule – ÜLS10)? Te teadsite seda isegi. Kust teie seda teadsite? Kust sa seda tead (õpetaja kaasab mõtlema esmalt kõik õpilased, seejärel palub ühel õpilasel oma mõtlemist selgitada – ÜLPR12)?

Nagu tabelist 8 on näha, on **ülesande vormilise korrektsuse** täpsustamisele suunatud tagasisiderepliigid enamasti paaris sama tasandi allkategoriaga. Ootuspäraselt esinevad koos osutamine vormiveale (ÜLV4) ja soov, et õpilane vormistab vastuse uuesti (ÜLV3).

Näide 26. Õpetaja B soovib, et õpilane korrigeeriks oma artikulatsiooni.

L: Erki ((pobinal)).

Õ: Võta käsi suu eest ära (ütleb, mis vormistuses oli valesti – ÜLV4 ja ootus, et õpilane korrektselt vastust kordaks – ÜLV3).

Õpetajad andsid tundides **enesejälgimise toetamiseks** ja õppimiseülesele **isikuga seotud aspektidele** vähe tagasisidet. Nii on vähe ka kombinatsioone eneseregulatsioonile suunatud tagasisidega.

Näide 27. Õpetaja B tunnis meenutavad õpilased tunni alguses eelmisel korral loetud pala sisu.

L: Ta rääkis {--} halvasti.

Õ: Väga hästi (kinnitab õpilase vastust – ÜLS1). Olete nõus? Tõsta käsi, kellele veel ei meeldinud õpetaja käitumine (suunab ka teisi õpilasi kaasa mõtlema – ER5).

L: ((osa õpilasi tõstab kätt, osa mitte)).

Õ: Väga hea, mulle ka ei meeldinud (annab teada õpilastele ka oma arvamuse – ÕI4).

3.4. Ülevaade täpsustatud vaatlusmõõdikust

Neljas uurimisküsimus oli: *Missuguseid muudatusi oleks otstarbekas tunnivaatlusmõõdikus teha?*

Õpetajate videosalvestatud tundide analüüsi tulemusi arvestades tegi töö autor vaatlusmõõdikus muudatusi. Muudatused saab jaotada kahte gruppi – **allkategoriate** (alaliikide) **ringipaigutamine** ja **alaliikide lisamine**.

Töö autor grupeeris tagasiside ülesande sisulisele ja vormilisele korrektsusele ning ülesande lahendamise protsessile suunatud alaliigid ümber, eristades pindmisemaid ja sügavamat õppimist toetavaid tagasisiderepliike.

Autor lisas uusi alaliike ülesande vormilisele korrektsusele suunatud tagasisidele eesmärgiga ühtlustada neid sisu tasandi alaliikidega. Eneseregulatsiooniprotsessidele suunatud tagasiside tasandi alaliikides tegi autor muudatusi, toetudes Hattie ja Timperley (2007, 2012) ning Kikase ja Kontori (2013) soovitudele. Eneseregulatsiooni tasandi uuteks alaliikideks said tagasiside enesekontrollioskustele, enesejuhendamisoskustele ja enesedistsipliinile.

Õpilase isikule suunatud tagasiside alaliikides töö autor muudatusi ei teinud.

Uuendatud tunnivaatlusmõõdikus on tagasiside alaliikide sisu mõistmiseks kirjeldatud õpetaja tegevust ja lisatud vaadeldud õpetajate tundidest ilmestavaid näiteid.

Töö autor esitab täpsustatud vaatlusmõõdiku kui sisendi järgnevateks õpetaja suulise tagasiside uurimusteks ning tunnivaatlusmõõdiku väljatöötamiseks (vt lisa 5).

Arutelu

Uurimuse eesmärgiks oli kirjeldada eripedagoogide suulist tagasisidet õpiraskustega õpilaste klassile õppetunnis.

Tundide videosalvestused näitasid õpilaste ja õpetaja sõbralikke suhteid, rahulikku ja struktureeritud õppeprotsessi. Chan ja tema kolleegid (2014) nimetavad õppimist soodustava tagasiside eelduseks usalduslikku ja vaba vestlust. Vaadelud õpetajate tundides olid õpilased aktiivsed, soovisid oma mõtteid avaldada ja tundsid end tagasisidet vastu võttes mugavalt. Sarnaselt Mikhelsi (2013) uurimusele olid tunnidialoogid läbivalt sarnase ülesehitusega – esimese repliigina õpetaja esitas küsimuse või juhise, teise repliigina õpilane vastas õpetaja küsimusele, millele järgnes õpetaja tagasisiderepliik. Õpiraskustega õpilastele suunatud tagasiside puhul on ka Brookhart (2008) kohest tagasisidet oluliseks pidanud. Analüüsitud tundides tekkis enamik tagasisidereplike seetõttu, et õpilase vastus ei vastanud õpetaja ootustele, sisaldas viga, vajas täpsustamist või täiendamist. Vähem oli vastuse õigsust kinnitavaid tagasisidereplike. Sarnaselt Mitchell'ile (2014) väärtustab ka töö autor ebaõigete mõttemustrite, sh valede sõnavormide, lausemallide, sõnatähenduste kinnistumise vältimist. Antud töö tulemused näitasid, et õpetajad andsid õpilastele teavet õpitava täiendamiseks, muutmiseks, kinnitamiseks ja ümber korraldamiseks kogu tunni vältel. Eelnevaid aspekte kokku võttes saab öelda, et mõlema õpetaja tundides toimus väga aktiivne suhtlemine, eesmärgiga jõuda sügavamate teadmiste-oskusteni. Distsipliiniprobleeme ei avaldunud, sest tundides, kus õpetaja loob oma tiheda tagasisidega õppimist soodustava õhkkonna, ei teki vajadust eraldi tegeleda käitumisprobleemidega ja õpilased kasutavad õppimiseks antud aega sihipäraselt. Vaadeldud õpetajad andsid tundides õpilastele mitmekülgset teavet erinevate õppimisega seotud aspektide kohta.

Missugustel tasanditel, millise sisuga ja millise sagedusega annavad eripedagoogid tunnis suulist tagasisidet õpiraskustega õpilastele?

Hattie (2012) peab oluliseks, et õpetaja toetab oma tagasisidega õpilasele tema õppimist, seejuures liigub ta pidevalt tagasiside eri tasandite vahel. Käesoleva töö tulemused näitasid, et õpetajad A ja B andsid tagasisidet kõigil Hattie ja Timperley (2007) kirjeldatud tagasiside tasanditel, neid vastavalt õppesisule ja õpilaste vastustele varieerides. Sarnaselt varasemate uurimustulemustega (Black & William, 1998; Harnett, 2007; Hattie & Timperley, 2007; Brown, et al, 2012; Feldschmidt, 2013) olid ka uurimuses osalenud õpetajatel eri tasanditel antud tagasiside proportsioonid ebaühtlased. Ülekaalus oli ülesande soorituse edukusele

suunatud tagasiside. Vähem oli protsessi kulgu toetavat tagasisidet ja isikule suunatud tagasisidet. Kõige vähem esines õpetajate tundides eneseregulatsiooni toetamist ehk efektiivset õppimist toetavat tagasisidet. Hattie ja Timperly (2007) toovad välja, et peamiselt samal tasandil antav tagasiside võib vähendada soorituse edukust.

Käesolevas töös oli soorituse edukusele suunatud tagasisidet analüüsitud kahest aspektist – **vastuse sisulisele ja vormilisele korrektsusele suunatud tagasiside**. Õpetajad kas kinnitasid õpilase õiget vastust oma tagasisidega või juhtisid õpilase tähelepanu sisuliselt ja/või vormilt ebatäpsele vastusele, andses oma tagasisidega ka suuniseid vastuse muutmiseks. Sisulisele õigsusele suunatud tagasiside puhul domineerisid **õpilase vastuse kordamine** ja **õpilase vastuse täpsustamine**. Õpilase vastuse kordamist, mis on sisult lihtne tagasiside, kasutasid õpetajad selleks, et kinnitada õpilase vastust või mõttekäiku, õiget sõnavormi, valitud õigekirja skeemi jmt. Võib oletada, et õpetajad kordavad valju, selge häälega öeldut selleks, et vastust kuuleksid ka teised õpilased. Tundide videosalvestusi kuulates oli märgatav kaaslastest enam abi vajavate õpilaste vaikne hää. Nii võis vastuse kordamine täita ka julgustamise rolli. Teine enamkasutatav sisu tasandi tagasiside liik oli **õpilase vastuse täpsustamine**. See on tagasiside hierarhias kõrgemal ehk sügavat õppimist soodustav tagasiside (Shute, 2008). Antud tagasiside allkategorooria vajalikkust kinnitab ka Karlepi (2012) poolt kirjeldatud õpiaskestega õpilastele omane II ajuploki nõrkus. Kuna õpiraskustega õpilastel kujunevad närvisesed aeglasemalt ja neid tekib vähem, on teabe töötlemine ja salvestamine aeglane ning salvestatud teabeüksused on vähe seostatud. Uurimuses osalenud õpetajad aktiveerisid oma tagasisidega õpilaste tunnetustegevust – rõhutasid üldistavaid või eristavaid tunnuseid, suunasid mõtlema põhjuslikele seostele, täpsustasid liiga üldiseid vastuseid jmt. Mõlema õpetaja tundides toimus töö sõnatähendustega ja sel juhul ongi täpsustavad küsimused väga asjakohased. Lisaks soovivad Karlep (2012) ja Pastarus (2017) õpetades teadvustada, missugusel õpitoimingu omandamise etapil õpilane/õpilaste rühm parasjagu on. Antud videomaterjali põhjal võib arvata, et õpetaja A tunnis harjutab osa õpilasi veaohlike häälikute õigekirja sõnades õpetaja suunamisel peamiselt väliskõnele toetudes, kuid enamik õpilasi on üleminekuetapis vaimsele tegevusele ehk teevad materjaliga tööd sosinkõnes, lihtsamate sõnade korral ka sisekõnes. Üleminekut näitlikult suunamiselt vaimsele tegevusele toetasidki õpetaja A suunavad ja täpsustavad küsimused juhul, kui tekkisid raskused või sõnad olid keerukamad. Õpetaja B tunnis käsitleti noorte käitumist analüüsivat lugemispala. Tema esitas suunavaid küsimusi arutelu sisukamaks muutmiseks, et õpilased teadvustaksid selgelt tegelaste käitumismotiive ja tulemusi ning suudaksid loetut seostada oma eluga.

Õpilaste ütluste ringisõnastamist kasutasid mõlemad õpetajad sageli. Õpiraskustega õpilaste keelelist arengut arvestades on see oluline viis muuta nende eneseväljendust mitmekesisemaks. Õpilased, kellel on raskused oma mõtete korrektses väljendamis, õpivad ära teatud keelendid objektide/sündmuste nimetamiseks ja kasutavad neid stereotüüpselt. Õpetaja ümbersõnastamised pakuvad õpilastele keelendeid variatiivsemaks eneseväljenduseks.

Sageli esinev tagasiside liik oli ka **lihtne kinnitus õige-vale tasandil**. Seda kasutasid õpetajad enamasti kiireks tagasisideks. Väga vähe oli mõlema õpetaja tunnis olukordi, kui õpetaja mitte kuidagi ei regaerinud õpilase vastusele. Videosalvestustelt oli näha, et õpilased otsisid pilguga õpetaja kinnitust ja jätkasid kohe peale vastuse saamist tööd.

Õpetajad vältisid negatiivset tagasisidet. Nad püüdsid mitte öelda otse, et vastus oli vale, vaid **kordasid õpilase vale vastust kahtleva hääletooniga** või **esisasid vastuse võimalikkuse kohta küsimusi**. Töö autori hinnangul toetas selline tagasiside julgustavat õhkkonda tunnis ja oli kooskõlas Lane, Kalberg ja Menzies'i (2009, viidatud Chan et al, 2014 j) uurimistulemustega, mille kohaselt õpiraskustega õpilased võivad olla tagasiside suhtes kaitsval positsioonil. Seega õpetaja A ja B vältisid oma tagasisidega õppimist takistavate negatiivsete emotsioonide tekkimist. Lisaks eeltoodule suunab kahtlemine õpilast põhjalikumalt oma vastuse üle mõtlema.

Mitte ühelgi korral ei andnud õpetajad soovitusi oma **mõtlemist toetada mõistekaarti, skeemi** või muud sarnast kokkuvõtet **koostades**. Võimalik, et nimetatud töövõtte on ajamahukas ja seepärast selliseid töövõtteid vaadeldud tundides ei kasutatud. Küll tegid õpetajad ise tahvlile räägitust visuaalseid kokkuvõtteid. Mõistekaartide kasutamise häid tulemusi õppimisel on kirjeldanud Novak ja Canas (2006). Õpiraskustega õpilaste sõnatähenduste arengut, mälu ja mõtlemist saab toetada, näidates visuaalselt õpitavate mõistete/olukordade tähenduslikke seoseid. Mõistetevaheliste seoste teadlikku loomist on rõhutanud Luria (1960, viidatud Karelp 1999 j) öeldes, et tunnetustegevuse erisuste tõttu ei ole õpiraskustega/kerge intellektipuudega õpilane ise võimeline looma ja säilitama seoseid. Ta täpsustab, et lihtsamad seosed küll tekivad, kuid süsteem ei püsi ja õpilase väljendatud vastustes kajastuvad terviku osadest vaid detailid. Seega võiks olla visuaalsete kokkuvõtete koostamise õpetamise osakaal õpiraskustega õpilaste tundides suurem.

Samuti ei tekkinud vaadeldud tundides olukorda, kus õpetajad oleksid **nimetanud õpilastele üldistavalt õigete vastuste ja vigade hulka**. See tuleneb arvatavasti sellest, et tundides ei olnud iseseivat tööd, mida õpetaja oleks iga õpilase puhul eraldi hinnanud.

Vaadeldud tundides andsid õpetajad sageli **tagasisidet** ka **vastuse vormilisele õigsusele**. Kõige rohkem **parandasid õpetajad vormivead ise või suunasid õpilase tähelepanu veale**. Enamasti oli see autori arvates õigustatud, sest tunnis ei tegeletud kindlate sõnavormide kujundamisega. Samas, suunates õpilase tähelepanu lugemis- või õigekirjaveale, õpetajad enamasti ei põhjendanud, mille vastu eksiti. Oleks ehk saanud rohkem seostada vea parandamist õpitud reeglite ja võimalike abivahendite kasutamisega. Kui mõlemad õpetajad kasutasid palju **kahtlemist** sisulistele eksimustele tähelepanu juhtmiseks, siis vormivigadele juhtis sarnaselt tähelepanu rohkem õpetaja A.

Peamiselt ülesande soorituse tasandil antav tagasiside näitas, et õpetajad olid orienteeritud ülesannete mõtestatud lahendamisele ja seda tingis nii tunni sisu kui õpilaste vajadused (ebatäpsed sõnatähendused). Samas on oluline pidevalt toetada õpilaste õpioskuseid ja pöörata rohkem tähelepanu protsessi suunavale tagasisidele.

Õppeprotsessile tagasisidet andes aitavad õpetajad leida seoseid ja vigu lahenduskäigus, annavad vihjeid tõhusamaks info otsimiseks, toetavad ülesande lahendamiseks vajaliku strateegia omandamist või suunavad teistsugust õpistrateegiat kasutama (Hattie & Timperley, 2007, 2012). Protsessile suunatud tagasiside liikidest kasutasid mõlemad õpetajad sagedamini **lahendus- või mõttekäiku ehk protsessi suunavaid kommentaare** ja **vihjeid** õige vastuseni jõudmiseks. Oma sisult on nimetatud allkategoriad sarnased. Nagu märkisid Kluger ja DeNisi (1996), saab õpilasele anda väga täpselt vihjeid ülesande olulistele komponentidele ja/või suunavad õpilast muutma senist lahenduskäiku. Antud uurimuses aitasid õpetajad õpilase raskuskohast edasi, vihjates, mida teha järgmise sammuna või juhtides tähelepanu sõnade paigutusele, lõikudele tekstis.

Õpiraskustega õpilastel aitavad õppeprotsessis edu saavutada mitmesugused **abivahendid**. Õpetaja A suunas korduvalt õpilasi (lugemis- ja kirjutamiskustega 4. klassi õpilased) kasutama joonlauda lugemisjärje hoidmiseks (toetades taju), õigekirjaskeeme foneemanalüüsiks (toetades häälikute pikkuse ja tähekasutusreeglite seostamist), lahendusplaani ülesandes orienteerumiseks (toetades mälu). Sõltuvalt õpilaste oskuste arengust muutub abivahendite üldistusaste, raskusastme loogiline tõus on konkreetsetl järjest üldisemale (Pastarus & Simso, ilmmas). Samuti peab muutuma ülesannete lahendamisel õpilaste iseseisvuse aste. Van de Pol, Volman & Beishuizen (2010, viidatud Radford, Bosanquet, Webster & Blatchford, 2015 j) leiavad, et abivahendite kasutamine kui õpilase toetus peab vähenema, et õpilaste iseseisvus vaimsete toimingute sooritamisel suureneks. Õpetaja B ei suunanud vaadeldud tundides õpilasi (kerge intellektipuudega 8. klassi õpilased)

abivahendeid kasutama. Riikliku lihtsustatud õppekava lihtsustatud õppe eesti keele 8. – 9. klassi ainekava (2011) järgi kasutavad õpilased omandatud õigekirjaoskusi iseseisvates kirjalikes töödes. Nii vähendab õpetaja abivahendite kasutamist ja rakendab neid vajaduse korral (keerukam õppematerjal, enam tuge vajav õpilane).

Kordagi ei esinenud tundides olukorda, kus õpetaja suunaks **õpilasi juhendit uuesti lugema**. Põhjuseks oli ilmselt tunnitüüp – valdavalt oli tegemist üleklassitööga, kus õpetaja andis harjutuste tööjuhised suuliselt. Kirjalike individuaalsete harjutuste tööjuhiseid uurija videolt ei näinud (võib oletada, et need olid lehel kirjas). Samas õpetaja kordas ise arusaamatuks jäänud juhiseid, vahel samas sõnastuses, vahel tööjuhist ümber sõnastades. Teades, et õpiraskustega õpilaste tunnetustegevuse erisuste tõttu on nende ülesandes orienteerumise oskus nõrk, tuleks õpetajal muuta ülesande lahendamiseks vajalikud vaimsed tegevused nähtavaks. Võimalusi pakuvad selleks mitmed ülesande lahendamise protsessile suunatud tagasiside allkategoriad. Ülesandes orienteerumise algetapil õpiraskustega õpilased loevad/kuulevad tööjuhist, kuid küsivad enamasti üle, mida nad peavad tegema. Selle asemel, et ise tööjuhist korrata, oleks otstarbekas **suunata õpilast juhust korduvalt lugema**, olulisi sõnu alla joonima ja juhust ümber sõnastama. Nii saab ka õpetaja infot, mis jäi õpilasele juhises arusaamatuks. Ülesande sooritamise etapil täidavad õpilased edukalt üksikuid ülesande osasid, kuid mitmest osast koosnevate ülesannete/seoste leidmist eeldavate ülesannete puhul jäävad õpilased enamasti hätta ja küsivad abi/loobuvad. Õpetaja tagasiside saaks sel puhul **suunata õpilast infot juurde otsima**. Antud tundides tegid õpetajad seda vähe. Õpetaja A toetas oma õpilaste kõne kavandava-reguleeriva funktsiooni arengut sellega, et **palus õpilastel oma mõttekäiku selgitada/põhjendada**. See on ülesande lahendamise lõpufaasis väga oluline tugi, kuna aitab teha kokkuvõtteid. Ülesandest kokkuvõtet tehes on õpilastele vaja õpetada ka töö tulemuse kontrollimise oskust.

Tööle püstitatud eesmärgi sõnastamist/kordamist kodeeriti vaid ühel korral õpetaja B tunnis. See allkategorია on taas sarnane eneseregulatsiooni tasandi allkategoriale – endale püstitatud eesmärgi ülevaatamisele.

Õpetaja **tagasiside eneseregulatsiooni tasandil** annab õpilasele teavet, kuidas jälgida ja reguleerida oma tegevusi eesmärgi suunas liikumiseks. Varasemates uurimustes on kõige vähem tagasisidereplike suunatud eneseregulatsiooni tasandile (Brown, et al, 2012). Antud töö tulemused kinnitavad varasemaid tulemusi. Üheks võimalikuks selgituseks on kodeerimissüsteemi piiratus. Vaatlusmõõdikus oli eneseregulatsiooni tagasiside tasandil vähe õpetaja tegevust kirjeldavaid tegevusnäitajaid. Eneseregulatsiooni protsessid on ülesande sisu

ülesed, mida mõjutavad õppija õpioskused, isikuomadused, õppimiskeskonna sotsiaalsed aspektid jm faktorid. Seega soovitab Boekaerts (viidatud Gan & Hattie, 2013 j) edasisi uurimusi eneseregulatsiooni tasandi tagasiside täpsemaks kodeerimiseks. Samuti võivad eneseregulatsioonile suunatud tagasiside vähesuse põhjused olla seotud õpiraskustega õpilaste erisustega. Nii Bensoni (2011, tsit Leijen & Saks, 2015 j) kui ka McMahon'i ja Oliveri (2001, tsit Leijen & Saks, 2015 j) uurimused näitavad, et enesereguleeritavad õpioskused on ühed raskemini omandatavad õpioskused. Samas on teada, et õpiraskustega õpilastega töös on vaja õpetajal teadlikult õpioskuste kujundamisele tähelepanu pöörata (Erg & Kontor, 2013). Erg ja Kontor peavad oluliseks, et õpilastel tekiks teadmine, miks ja kuidas midagi tehakse, mille põhjal otsuseid tehakse ja millised mõtlemisprotsessid mõtlemises osalevad. Seda toetavad õpetaja planeeritud tegevused tunnis: nt tööks vajalike vahendite valimine, ülesannete lahenduskäigu jälgitavaks muutmine algoritmide toel, kaaslastele küsimuste sõnastamine ja nende vastuste jälgimine. **Õpetajad A ja B suunasid korduvalt jälgima ja kordama oma kaaslaste vastuseid**, mis antud uurimuses kuulus eneseregulatsiooniprotsesside suunamise kõrval ka vastuse sisu õigsust hindava tagasiside alla. See oli ainus tundides kodeeritud õpioskuste arengut toetav tagasiside allkategorooria.

White ja Frederiksen (1998) rõhutavad eduka õppimise puhul teadlikkust tegevuse eesmärkidest. Antud uurimuses osalenud **õpetajad ei sõnastanud tunni ega harjutuste eesmärki(e) ega suunanud enesekontrollioskuste kujunemist**. Kuna õpetajad ei öelnud õpilastele oodatavaid õpitulemusi, **ei saanud õpetajad väljendada ka oodatava ja saavutatud tulemuse vahet**, mida on tõhusa tagasiside juures märkinud erinevad uurijad (Sadler, 1989; Locke & Latham, 1990; Kluger & DeNisi, 1996; Song & Keller, 2001, viidatud Shute, 2008 j).

Õpetajad toetasid rohkem eneseregulatsiooniprotsessi seda tahku, mis on seotud **enesedistsipliiniga**. Õpetajad hoidsid õpilasi tegevuses näiteks repliikidega *siin töö käib, pinguta veel, ära ütle kohe, et ei tea*. Võimalik, et õpetaja B puhul tingis selle kaks ajaolu. Esiteks järgnesid tunnid teineteisele ja olid sama lugemispalaga seotud. Õpilased olid pala analüüsimisest väsinud. Kiire väsimine on Karlepi (1998, 2012) hinnangul tingitud I ajuploki madalast aktiivsusest. Nii tõstis õpetaja B motiveeriv tagasiside õpilase erksust ja keskendumist. Teiseks oli klassis õpilane, kes eristus teistest oma madala õpimotivatsiooni poolest. Kokkuvõtlikult saab öelda, et uurimuses osalenud õpetajad andsid õpilasele vähe infot selle kohta, kuidas jälgida ja suunata õppimist ning see osa õpiraskustega õpilasi toetavast õppimisest jäi puudulikuks.

Enamik tagasiside uurimusi ei pea **isikule suunatud tagasisidet** õppimist toetavaks tagasisideks – seda nii fookuse liikumise pärast õppesisult õppija isikule kui emotsioonide tekkimise pärast (Kluger ja DeNisi, 1996; Hattie, 2012). Isikule suunatud tagasisidel on leitud positiivne mõju vaid siis, kui see tekitab õpilases soovi enam osaleda, või tunde, et õpilane on oma tegevuses ja õppimisstrateegiate valikul efektiivne (Kluger ja DeNisi, 1996). Antud uurimuses oli viidatud uurijate sõnastatud efektiivne isikule suunatud tagasiside kodeeritud kolme erineva tagasiside tasandi allkategoriates: tagasiside protsessile (õpetaja kiidab valitud strateegia kasutamise eest), eneseregulatsioonile (õpetaja hoiab oma kommentaariga õpilased tegevuses) ja tagasiside isikule (õpetaja annab tagasisidet õpilase oskustele). Vaadeldud tundides kasutasid õpetajad isikule suunatud tagasisidet seega kaudselt, jättes peafookuse õppimisele. **Kiitust hästi valitud lahenduskäigu eest** õpetajad pigem ei jaganud. Õpetaja B nägi selleks võimalust kirjalike iseseisvate harjutuste tegemise ajal, kui õpilased olid üles leidnud viisi enesekontrolliks. **Õpilase oskustele** andsid hinnanguid väga vähesel määral mõlemad õpetajad. Sagedamini tegi seda õpetaja B, tunnustades näiteks õpilase oskust soravalt ja ilmekalt lugeda või kiites praktiliste oskuste eest. Õpetaja B **andis rohkelt teada õpilastele oma mõtteid ja emotsioone**. Sõbralikku ja vahetut õhkkonda peetakse õppimist soodustavaks (Chan et al, 2014) ja on õpetaja tunnetuse küsimus, kus jookseb piir sõbralikkuse ja liigvaba suhtlemise vahel. Õpetaja B andis õpilastele võimalusi oma kaaslaste lugemist hinnata (mida on väärtuslikuks pidanud ka Gan & Hattie, 2014). Õpilased nimetasid nende jaoks hea lugeja, millele järgnevalt viis õpetaja fookuse ootamatusse suunda – isikule. Ta andis õpilastele teada, et ka talle meeldis just selle õpilase lugemine. Kuna kiitusest tulenevat meeldivat emotsioon on meeldiv, võivad edaspidi hakata õpilased vältima ebaedu ja ei võta riske keerukama ülesande lahendamiseks (Hattie, 2012). Teisalt ei teki võrdlus õpilaste vahel oskuste tasandil, vaid meeldib/ei meeldi tasandil. Nii oleks uurija arvates saanud õpetaja suunata fookuse eneseregulatsiooni tasandile, analüüsides, mida lugeja hästi tegi. Õpetaja A tundides oli isikule suunatud tagasisidet väga vähe. Samas andis just tema õpilasi kiites teada, missuguse oskuse kujunemise eest ta neid tunnustab.

Kuidas muudavad eripedagoogid vaadeldud tundides tagasiside fookust sõltuvalt õppesisust? Kuna õpetajate tunnid olid oma olemuselt kõnearendustunnid, kus lugemisteksti ühise analüüsi toel laienes õpilaste sõnavara ja kujunes tekstist situatsioonimudel, olid ka harjutustüübid vähevarieeruvad. Peamiselt toimus tundides sõnavaratöö – sõnatähenduste täpsustamine ja sõnavormi- või ühildumisvigade parandamine. Teksti mõistmiseks on oluline, kui võrd lugeja mõistab tekstis otseselt esitatud infot (sõnade ja lausete tähendused, sõnade-

lausetevahelised seosed) ning missugused eelteadmised ja hoiakud aktiveeruvad (Vsikova, Zalevskaja, Bogin, viidatud Tomusk, 1991 j). Niisiis tegid õpetajad väärtuslikku eeltööd situatsioonimudeli konstrueerimisele. Õpetajate mõttekäik oli sarnane. Õpilane ütles, mida sõna tema arvates tähendab, millele järgnes õige vastuse puhul kinnitus või lapse öeldu kordamine. Ebatäpse või väära vastuse korral õpetaja ei öelnud, et vastus on vale, vaid esitas kahtleva küsimuse, mis suunas vastanud õpilast ja ka teisi õpilasi edasi mõtlema. Mõnel korral palusid õpetajad vastust selgitada. Õpetaja sai olulist infot, mida on vaja sõnatähenduses veel täpsustada. Õpetajad kasutasid lisaks eelnimetatutele ka õpilaste vastuste ümbersõnastamist. Eksimustele vormi vastu pöörasid õpetajad vähem tähelepanu. Enamasti parandasid õpetajad vormivead ise. Sõnavormi analüüsi õpetajad ei teinud, mis on ka asjakohane, kuna rõhk oli antud tundides sisu analüüsil. Kokkuvõtlikult saab öelda, et sõnatähenduste täpsustamisel andsid õpetaja tagasisidet põhiliselt sisu tasandil, selle allkategoriaid kombineerides.

Eelnevalt kirjeldatud tööd sõnatähendustega tegid õpetajad lugemispala mõistmiseks. Teksti loeti mõlema õpetaja tundides lõikude kaupa. Tundides hakkas silma, et õpilased olid raskustes järje hoidmisega. Õpetaja A pidas oluliseks järjehoidja kasutamist ja suunas järjekindlalt õpilasi abivahendiga lugemisjärje hoidma. See andis kiiremad tulemused õige koha leidmiseks ja hoidmiseks kui õpetaja B võtted. Õpetaja B esimese abina kordas tööjuhust, kuid see ei andnud tulemust. Edasi vihjas õpetaja sõnadele, mida tekstist otsida või juhendas lõigu leidmist, mis osutus piisavaks toeks. Niisiis lugemisjärje leidmise juhendamiseks kasutasid õpetajad peamiselt vormile ja protsessile suunatud tagasisidet. Lugemistehnikale kumbki õpetaja eraldi tähelepanu ei pööranud ja ei korrigeerinud ilmekuse või ladususe aspekte.

Loetud lõiku analüüsiiti kohe pärast lugemist. Tekstis olevate seoste mõistmiseks õpetaja enamasti kordas õpilase vastust, täiendas seda sisuliselt ja muutis vormilt õigeks. Lugemispala analüüsil domineerivat tagasiside kasutamise tasandit ei tekkinud. Parandusi oli nii sisu ja vormi kui eneseregulatsiooni ja protsessi suunamiseks.

Tunni kinnistavas etapis toimus teksti peamõtte sõnastamine ja teksti osaline taastamine. Õpetaja A tegi seda frontaalse tööna küsimus-vastus vormis ja õpetaja B-l olid ette valmistatud kavapunktid sedelitel. Mõlemad õpetajad kasutasid enamasti õige vastuse häälega kordamist ja sõnastasid õpilaste vastused täpsemaks – sisult kas kitsamaks või laiemaks. Kuna aega nappis, ei jõutud kummagi õpetaja tunnis jutustamiseni. Antud tundide põhjal saab öelda, et situatsioonimudeli kujunemise toetamiseks kasutasid õpetajad enamjaolt

sisule suunatud tagasisidet, kuid andsid suuniseid ka eneseregulatsiooniprotsesside ja edu toova lahenduskäigu valimiseks.

Iseseisvate või rühmatööde juhendamisel õpetajad liikusid klassis ringi ja andsid rohkem individuaalset tagasisidet. Kahjuks ei olnud mitmeid vaikselt öeldud tagasisiderepliike kuulda ja need jäid analüüsist välja. Õpetajad lugesid õpilase vastuseid, kinnitasid neid või esitasid kahtleva küsimuse. Sageli oli just individuaalselt antud tagasiside isikule suunatud ehk üks-ühele vestluses andis õpetaja rohkem õppimise ülest infot. See valik on õigustatud, sest õpilase oskused või iskuomadused on lapse jaoks isiklikum info, mida nad ehk teistega ei soovi jagada. Nii iseseisvates kui rühmatöodes oleks võinud rohkem olla protsessile suunatud tagasisidet – kuidas valida edu toovam lahenduskäik, küsida õpilaselt, mida ta juba on proovinud, tuletada meelde abivahendeid.

Eelnevale toetudes saab öelda, et uurimuses osalenud õpetajad kasutasid ühte tüüpi ülesannete korral sarnaseid tagasiside liike. Niisamuti on märgatav, et kindla harjutustüübiga ei ole seotud kindlad tagasiside liigid vaid õpetajad kombineerivad omavahel erinevate tagasiside tasandite allkategoriaid.

Missuguseid tagasiside tasandeid ja liike õpetajad omavahel kombineerivad?

Õpetajate kõnes esines nii lühikesi tagasisidefraase kui mitmest lausungist koosnevaid. Kui tagasisides oli mitu lausungit, väljendas õpetaja enamasti ühes lausungis üht mõtet ja järgmistega täiendas öeldut. Nii tekkisid tagasisidevoorud, milles kombineerusid peamiselt sama tasandi tagasiside allkategoriad. Enamasti kombineerisid õpetajad A ja B sisu tasandi tagasiside allkategoriaid. Vastuse kordamise ja täpsustava küsimuse kombineerimine on ootuspärane, kuna kõige enam tehti tundides tööd sõnatähtsustega.

Vahel otsustasid õpetajad õpilase sisuliselt ebatäpsele vastusele tagasisidet andes mitte sisu täpsustada, vaid andsid vihjeid efektiivsema lahenduskäigu valimiseks või toetasid oma kommentaariga ülesande samm-sammulist lahendamist ehk ühendasid tagasiside sisu ja tagasiside ülesande protsessile.

Teineteist täiendavad olid peaaegu alati ülesande vormilise korrektsuse täpsustamisele suunatud tagasisiderepliigid, kus õpetajad osutasid vormiveale ja palusid õpilasel uuesti vormistada.

Käesolev uurimus kinnitas varasemaid uurimusi (nt Paul, 2003; Davies, 2011), et õpetajad räägivad tunnis oluliselt rohkem kui õpilased. Enamasti jaotusid õpilase ja õpetaja repliigid dialoogis järgmiselt: üks õpilase lausung ja üks või kaks õpetaja lausungit. Mõnel juhul olid õpetajate tagasisidevoorud väga pikad – neljast ja rohkemast lausungist koosnevad.

Siin tuleks arvestada õpiraskustega õpilaste tunnetusprotsesside erisusi sh töömälu mahtu. Õpiraskustega õppijatel on korraga analüüsitavaks töömälu mahu ühikuteks 5+2 ühikut (Karlep, 1999, Plado, 2005). Sellest mahukama sisendi korral on teabe töötlemise täpsus madalam (D'Arcy et al 2000, viidatud Mikk, 2008 j). Tulemuseks on olukord, kus õpetaja on püüdnud õpilast mitmekülgselt aidata, kuid tunnetusprotsesside puudulikkusega mitteamvestamise tõttu ei toeta tagasiside õppijat.

Töös analüüsitud tagasiside sisu tasandid ja nende allkategoriad on koostatud hetkel maailmas tuntumate tagasisideteooriate ja oma konstruktvaliidsust kinnitanud tunnivaatlusmõõdikute põhjal ning pakutud vaatlusmõõdiku variant on täpsustatud käesoleva töö raames nelja õpetaja kaheksa tunni põhjal. **Siiski on käesoleval uuringul mitmed piirangud.** Esimese piiranguna saab välja tuua uurimismaterjali vähesuse. Tagasisidet kirjeldati kahe kogenud eripedagoogi 4 tunni näitel. Tundide transkribeerimine, repliikide kodeerimine on väga töömahukas. Reliaabluse tagamiseks korraldati transkribeerimise ja kodeerimise protseduure. Käesolevat tööd saab käsitleda pilootuuringuna. Valiidsuse tagamiseks on kindlasti vajalik suurem valim. Teise piiranguna näeb autor valitud tundide sarnasust. Materjali kogumine toimus projekti „Vaatlusinstrumendi arendamine ja rakendamine õpetajakoolituses“ raames, kus salvestati ainult emakeeletunde. Õppesisu sarnasus võib mõjutada tagasiside liikide avaldumist. Ka kolmas piirang on seotud uurimismaterjaliga – analüüsivad õpetajad valis töö autor seetõttu, et just nemad andsid õpilastele tagasisidet sageli ja mitmekülgselt. Täpsemal analüüsil selgus, et õpetajad tegid sarnaselt palju tööd sõnatähenduste täpsustamisega ja see võis kaasa tuua tagasiside liikide vähesese variatiivsuse.

Lisaks valimile võis uurimistulemusi mõjutada ka transkribeeritud tundides tagasisiderepliikide kodeerimine. Kulhavy (1977, viidatud Hattie, 2009 j) leidis oma uurimuses, et mõnikord on keeruline eristada juhendamist tagasisidest. Ka käesolevas töös oli repliike, kus õpetaja kombineeris tagasisidet parandusega ja oli raske eristada, kas öeldu on tagasiside õpilase vastusele või uus juhend. Kodeerimisel ilmnes ka teine probleem – mõnel juhul oli ühel tagasisiderepliigil selgelt kaks funktsiooni. Nendel juhtudel saigi üks repliik kaks koodi. Kolmanda kodeerimisel ilmnenuks põhjuseks oli mõõtvahend. Loodud vaatlusmõõdikus kirjeldatud kategoriad tundide analüüsimise käigus alles täpsustusid, ilmnes kattuvust jne. Seetõttu võis kannatada õpetajate tagasiside koodide täpsus. Tegemist on aga kvalitatiivse pilootuuringuga, mis annab aluse järgneteks uuringuteks.

Koostatud õpetaja suulise tagasiside vaatlusmoodiku varianti tuleks järgnevate uurimustega täpsustada ja piloteerida. Kuigi käesolevas töös uuriti õpiaskestega õpilaste õpetajaid, kes olid oma ettevalmistuselt eripedagoogid, tasuks järgnevates uurimustes õpiraskustega õpilasi toetava tagasiside erisuste välja selgitamiseks võtta võrdlusgrupiks õpiraskusteta õpilaste õpetajad. Nii saaks võrrelda kahe õpetajate rühma suulist tagasisidet ja koguda eripedagoogide jaoks eristuvat infot. Eraldi uurimissuunana näeb käesoleva töö autor õpiraskustega õppijate toetamiseks väga olulise tagasiside tasandi, eneseregulatsiooni tasandiallkategooriate sisu täpsustamist ja õpetaja käitumist kirjeldavate heade näidete kogumist. Kolmandana tekkis uurimise käigus soov hinnata, kuivõrd õpetaja suunab oma tagasiside õpilase hetkevajadusele. Kuna õpetaja peab paljude teiste tegurite seas tagasisidet planeerides arvestama nii õpioskuste kujunemise hierarhia kui ka Hattie (2012) soovitusega suunata tagasiside fookus üks tasand kõrgemale lapse praeguse tegevuse tasandist, oleks vaja uurida lisaks õpetaja tagasisidereplikele ka õpilase suulisi ja kirjalikke vastuseid ning tegevust.

Käesoleva uurimistöö praktiliseks tulemuseks on sisend mõõtvahendi väljatöötamiseks, mis võimaldab õpetajal või üliõpilasel hinnata vaatluse alusel õpetaja suulist tagasisidet tunnis. Õpetaja saab oma õpetamist jälgides teadvustada, et erinevaid tagasiside tasandeid kasutades mõjutab ta õpilase õppetegevuse erinevaid tahke. Uurimistöö tulemustest selgus, et vaadeldud õpetajad toetasid õpilasi kogu õppeprotsessi ajal, suunates peamiselt oma tagasiside fookuse vastuse sisulise või vormilise korrektsuse täpsustamisele ehk konkreetse ülesande edukale lahendamisele. Vaadeldud tundides jäi väheseks tagasisidet, mis toetaks õpilaste iseseisvaks õppimiseks vajalike oskuste arengut ehk võimalike lahendusstrateegiate valimise ja nende otstarbekuse üle otsustamise ning eneseregulatsioonile suunatud tagasisidet.

Tänu sõnad

Olen tänulik oma juhendajale, Marika Padrikule, kes pühendunult toetas ja innustas mind töö kirjutamisel. Tänan dotsent Krista Uibu't võimaluse eest kasutada projektis „Vaatlusinstrumendi arendamine ja rakendamine õpetajakoolituses“ kogutud tundide videosalvestusi. Samuti tänan Maria Jürimäe'd heade lugemissoovituste eest ja Katri Kütt'i infotehnoloogilise juhendamise eest.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

15. mai 2018

Kasutatud kirjandus

- Alexandria, USA: Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD).
- Aus, K., & Jõgi, A.-L. (2015). Õpipädevus. Kikas, E., & Toomela, A. (Toim). (2015). *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine* (112–147). Eesti Ülikoolide Kirjastus OÜ.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan* 80 (2), 139–144, 146–148.
- Broohart, S. M. (2008). How to Give Effective Feedback to Your Students.
- Brown, G. T. L., Harris, L. R., & Harnett, J. (2012). Teacher beliefs about feedback within an assessment for learning environment: Endorsement of improved learning over student well-being. *Teaching and Teacher Education* (28), 968–978.
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245–274.
- Chan, P. E., Konrad, M., Gonzalez, V., Peters, M.T., & Ressa, V.A. (2014). The Critical Role of Feedback in Formative Instructional Practices. *Intervention in School and Clinic* 2014, 50(2) 96–104.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Davies, M. J. (2011). Increasing students' L2 usage: An analysis of teacher talk time and student talk time. Kõlastatud aadressil <https://www.birmingham.ac.uk/documents/collegeartslaw/cels/essays/language/teaching/daviesessay1tttessaybank.pdf>
- Eesti elukestva õppe strateegia 2020*. (2014). Kõlastatud aadressil <https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>
- Eggen, P., & Kauchak, D. (2013). *Educational Psychology. Windows on Classrooms*.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62 (1), 107–115.
- Erg, L. & Kontor, A. (2013). *Lapse arengu, oskuste ja tunnetusprotsesside mõju õppimisele. Nõuandeid individuaalseks arendustööks*. SA Innove.
- Feldschmidt, T. (2013). *Õppimist toetav õpetaja tagasiside lihtsustatud õppes*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

- Gan, M. J. S., & Hattie, J. (2014). Prompting secondary students' use of criteria, feedback specificity and feedback levels during an investigative task. *Instructional Science*, (42), 861–878.
- Gersten, R., Chard, D.J., Jayanthi, M., Baker, S.K., Morphy, P., & Flojo, J. (2009). Mathematics instruction for students with learning disabilities: A meta-analysis of instructional competencies. *Review of Educational Research*, 79(3), 1217, 1220–1222.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. New York: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Havnes, A., Smith, K., Dyshe, O., & Ludvigsen, K. (2012). Formative assessment and feedback: Making learning visible. *Studies in Educational Evaluation*, 38 (2012), 21–27.
- Heidmets, M. (Toim). (2017). *Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmise. Analüütiline ülevaade*. Tallinn Ülikool, haridusteaduste instituut.
- Jürimäe, M., Kärner, A., & Tiisvelt, L. (2014). *Kujundav hindamine kui õppimist toetav hindamine. Õpetajakoolituse õppematerjal*. Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K. (1999). *Emakeele abiõpe I*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K. (2012). Lihtsustatud õppekava. *Eripedagoogika*, 38, 5–81.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254–284.
- Koole, T., & Elbers, Ed. (2014). Responsiveness in teacher explanations: A conversation analytical perspective on scaffolding. *Linguistics and Education*, 26, 57–69.
- Kõrgesaar, J. (2002) Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitusse. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn.
- Leijen, Ä., & Saks, K. (2015). Kognitiivsete ja metakognitiivsete õpistrateegiate toetamine tehnoloogiaga tõhustatud keeleõppes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 3(2), 130–155.

Mathews, S.R., Löfström, E., & Poom-Valickis, K. (2008). *Psühholoogia klassiruumis. Reflekteerivaks õpetajaks juhtumeid analüüsisid*. Tallinn: TLÜ Kirjastus.

Michell, D. (2014). *What Really Works in Special and Inclusive Education. Using evidence-based teaching strategies*, 2, 183–190. New York: Routledge.

Mihkels, K. (2013). *Keel, keha ja kaardikepp: õpetaja algatatud parandussekvents side multimodaalne analüüs*. Doktoritöö. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.

Mikk, J. (2008). *Sentence length for revealing the cognitive load reversal effect in text comprehension*. Külastatud aadressil

<http://www.tandfonline.com.ezproxy.utlib.ee/doi/pdf/10.1080/03055690701811164>

Nitko, A.J., & Brookhart, S.M. (2014). *Educational Assessment of Students*. Essex: Pearson.

Novak, J. D., & Canas, A. J. (2006). *The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them*, Technical Report IHMC. Florida. Külastatud aadressil

<http://cmap.ihmc.us/docs/theory-of-concept-maps>.

Padrik, M. (2016). Alakõne. Hallap, M., & Padrik, M. (Toim), *Kommunikatsioonipuuded lastel ja täiskasvanutel: märkamine, hindamine ja teraapia* (305–352). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Pastarus, K. (2017). Õpilaste juhendamine eesti keele tundides ehk erinevate etappide rakendamine õpilaste juhendamisel. *Eripedagoogika*, 52, 32–50.

Pennula, L. (2015). *Õppimist toetava tagasiside kasutamine õppetöös pedagoogide arusaamade ja õppetundide vaatluste põhjal*. Publitseerimata magistriöö. Tartu Ülikool.

Põhikooli lihtsustatud riikliku õppekava lisa üks: Lihtsustatud õpe (2011). Külastatud aadressil: https://www.riigiteataja.ee/aktiis/1200/9201/1008/Lisa_1_uus.pdf#

Radford, J., Bosanquet, P., Webster, R. & Blatchford, P. (2015). Scaffolding learning for independence: Clarifying teacher and teaching assistant roles for children with special educational needs. *Learning and Instruction*, (36) 1–10.

Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119–144.

Satu, E., Kyngäs, H. (2007). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62 (1), 107–115.

Schults, A., Häidkind, P., Kivirähk, T., Brin, I., Jürjen, T. et al (ilmumas). Hariduslike erivajadustega õpilased. E. Krulli *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat* (3. väljaanne, lk 613 – 633). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*,

78(1), 153–189.

Stivers, T., Sidnell, J. (2005). Introduction. Multimodal interaction. *Semiotica*, 1(4), 1–20.

Strandson, K. (2007). Õpetaja tagasiside õpilase vastusele algkoolitunnis. Metslang, H., Langemets, M., & Sepper, M.-M. (Toim), *Eesti Rakenduslingvistika aastaraamat* 3 (299–319).

Sweller, J. (1988). Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning. *Cognitive Science* (12), 257–285.

Tomusk, T. (1991). *Kognitiivne stiil, tekst, mõistmine*. Tallinn: Tallinna Pedagoogiline Instituut.

Võgotski, L. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press.

White, B., & Frederiksen, J. (1998). Inquiry, Modeling, and Metacognition: Making Science Accessible to All Students. *Cognition and Instruction*, 16 (1), 3–118.

Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100.

Lisad

Lisa 1. Transkriptsioonimärgid

Õ	Õpetaja
L, L1, L2	õpilane, järjestikku rääkivad õpilased
?	tõusev intonatsioon
()	Paus
Hehe	Near
{--}	ebaselgeks jäänud kõne
(---)	transkriptsioonist välja jäetud read
(())	kommentaariid ja seletused, mitteverbaalse tegevuse kirjeldus

Lisa 2. Õpetaja tegevust tunnis kaardistavad vaatlusmõõdikud

1. *Classroom Practices Inventory* (CPI);
2. *Classroom Observation Scale Revised* (COS-R);
3. *The Early Childhood Classroom Observation Measure* (ECCOM);
4. *Early Childhood Environmental Rating Scale* (ECERS);
5. *Inclusive Classroom Profile* (ICP);
6. *Questionnaire on Teacher Interaction* (QTI);
7. *Assessment Scale of Oral Language Teaching* (EVALOE);
8. *What is Happening in this Class* (WIHIC);
9. *Workplace-Based e-Assessment Technology for competency-Based Higher Multi-Professional Education* (WATCHME);
10. *The Framework for Teaching. Evaluation Instrument* (FfT);
11. *Classroom Assessment Scoring System. Manual K3* (CLASS).

Lisa 3. Tagasiside tasandid, tegevusnäitajad ja näited õpetaja repliikidest

Tagasiside sisu tasandid ja tegevusnäitajad		Näited
Koodi nimetus	Tagasiside ülesande sooritusele – sisule ja vormile	
ÜLS1	Õp ütleb, kas vastus oli õige/väär, muud lisamata;	Õ: Millist sa nendest kõige rohkem kasutad? L: Rabada. Õ: Olen nõus.
ÜLS2	õp annab võimaluse veelkord vastata;	Õ: Tõnis mõtleb veel.
ÜLS3	õp kordab vastust/ palub õpilasel korrata;	L: Üheksa. Õ: See on üheksa. Õ: Tubli, ütle uuesti!
ÜLS4	Õp ütleb ise õige vastuse;	Õ: Kas hiir ja rott on samad loomad? L: Jaa. Õ: Täiesti eraldi loomad. Hiir on eraldi ja rott on eraldi.
ÜLS5	õp ütleb õigete/valede vastuste arvu/protsendi;	Õ: Nii, Sander, ainult üks viga.
ÜLS6	õp sõnastab õpilase vastuse ringi;	L: Kutsuma kiirabi. Õ: Helistama 112.
ÜLS7	õp esitab suunava küsimuse vastuse täpsustamiseks;	L: Ehmatas. Õ: Ta ei ehmatanud ainult. Mis temaga juhtus?
ÜLS8	õp laiendab vastust, andes lisainfot/lisades uue vaatenurga;	L: Hakkasid päikest püüdma. Õ: Hakkasid päikest, valgust tuppa tooma.
ÜLS9	õp selgitab, miks vastus oli õige/vale;	L: Reet krammib oma toa ära. Õ: Grammid on kaaluühikud, aga krammib ei ole sõna.
ÜLS10	õp kahtleb õpilase vastuses;	L: Kraamib () nagu kass ust, kui tahab välja. Õ: Arvad, et ma praegu kraamin ((tõmbab küüntega ukse peal))
ÜLS11	õp märgistab probleemsed kohad;	Õ: Paistab, et me peame k häälikuga ikka tööd tegema veel;
ÜLS12	õp tekitab õpilase vastusest vähemalt 3-repliigilise dialoogi, et süvendada mõistmist;	Õ: Mida nad siis tegid? L: Veeretasid. Õ: Aga enne? Kas nad said kohe veeretada? Mis oli järgmine tegevus?
ÜLS13	õp suunab mõistmiseks koostama skeemi jmt.	Ei esinenud vaadeldud tundides
ÜLV1	Õp ütleb, kas vormistus oli õige/väär, muud lisamata;	Õ: Siin peab tugev t olema. L: Jaa. Õ: Mõnel oli, mõnel ei olnud.
ÜLV2	õp parandab ise vormistusvea;	Õ: Ja keda mul on vaja? L: Jutustaja. Õ: Jutustajat.
ÜLV3	õp palub uuesti vormistada;	Õ: Ot, ot, loe õigesti!
ÜLV4	õp osutab, milles on viga;	Õ: Ai, sul jäi lause lõpuni lugemata.
ÜLV5	õp osutab probleemile ja põhjendab, miks on vaja parandada;	Õ: Ei, pane kõrvale. Sa panid sõnad peale jah?!
ÜLV6	õp kahtleb vormistuses ja suunab õpilast enda tööd kontrollima/parandama;	Õ: Kas me ütleme lähme trepikoja?
ÜLV7	õpetaja suunab oma kommentaariga viga leidma ja parandama.	L: ((on kirjutanud linnd pro lind)) Õ: Vaata, mis valesti on.

	Tagasiside ülesande lahendamise protsessile	
ÜLPR1	Õp kordab tööjuhust/suunab uuesti lahendama;	Õ: Meil ei ole sõna hiilivad. Otsi veel!
ÜLPR2	Õp annab ütleb, et praegune lahenduskäik ei ole efektiivne/on efektiivne;	Õ: Näen, et kirjutasite päris pikalt.
ÜLPR3	Õp kiidab hea ül lahendamise strateegia eest;	L: ((osa õpilasi on leidnud abi töölehe teiselt poolelt)) Õ: Poisid on nutikad, on leidnud juba selle.
ÜLPR4	Õp suunab tööle püstitatud eesmärgi korduvalt sõnastama/tööjuhust lugema;	L: ((loeb tööjuhise)) Õ: Ja mida sa tegema pead?
ÜLPR5	Õp suunab kasutama juhendit;	Ei esinenud vaadeldud tundides
ÜLPR6	Õp annab õige vastuse kohta vihjeid;	L: Ma ei tea. Õ: Loe kõigepealt need sõnad läbi, mis siin on ja vaata.
ÜLPR7	Õp kinnitab õiget lahenduskäiku;	Õ: Jaa, tubli. Kui midagi kiigub, on valida ainult kahe skeemi vahel.
ÜLPR8	Õp toetab oma küsimuse või kommentaariga lahenduskäiku;	L: Mis esimene sõna oli? Ma ei mäleta. Õ: Siis jäta esimene ära. Alusta sellest, mida rohkem mäletad.
ÜLPR9	Õp tuletab meelde abivahendeid;	Õ: Vaata skeemi tagant. Sealt saad abi.
ÜLPR10	Õp annab õpil teada, et ta on eesmärgist kõrvale kaldunud;	Õ: Ärme veel kohvikute juurde lähe. Mis lause veel ahjude kütmisega seotud oli?
ÜLPR11	Õp pakub alternatiivseid strateegiaid/lahenduskäike;	Õ: Kui ei mäleta, jäta esimene ära. Alusta sellest, mida rohkem mäletad.
ÜLPR12	Õp palub õpilasel selgitada oma mõtlemist/lahenduskäiku.	Õ: Kust sa tead, et nad kilplased olid?
	Tagasiside õpilase eneseregulatsioonimehhanismidele ja õpimotivatsioonile	
ER1	Õp suunab jälgima/hindama kaaslaste tulemust/tegevust;	Õ: Nüüd saad vaadata, mis jäi meelde, mis ei jäänud.
ER2	Õp suunab õpil oma tööd üle vaatama;	Õ: Kui sa jõuad valmis, loe veelkord tekst üle.
ER3	Õp suunab üle vaatama tööle püstitatud eesmärgi;	Õ: Peaasi, et tähed olid õiged. See oli oluline.
ER4	Õp selgitab õpilasele oodatava tulemuse ja praeguse tulemuse vahet;	Ei esinenud vaadeldud tundides
ER5	Õp hoiab oma kommentaariga õpilased tegevuses/motiveerib lõpuni pingutama.	Õ: Pinguta veel, kohe kell käib.
	Õppimise ülene, isikule suunatud tagasiside	
ÕI1	Õp annab tagasisidet õpil isikuomaduste kohta (tark, töökas jt);	Õ: Tubli, mõni pani jälle tähele!
ÕI2	Õp ütleb midagi õpil võimekuse kohta;	Õ: Päris hästi oli meeles ((sõnade rida))
ÕI3	Õp ütleb midagi õpil oskuste kohta;	Õ: Siiri, väga tubli. Pikk lause oli.
ÕI4	Õp annab märku oma emotisooni/arvamusest.	Õ: No kas see kulbiga kokk on ohutu. Mina küll teda kardaks.

Lisa 4. Transkribeerimise näide

Õ: Aga nüüd, vaheülesanne. Tuleta meelde see lause ((tunni algus)) ja kirjuta see siia serva peale. Nii palju, kui sul meeles on. See on pikk lause, pane siia, siis mahub ära. Start!	Evelyn Ojaperv ÜLPR11+ÜLPR8
L: Mis esimene oli?! Õ: Kui ei mäleta, jäta esimene ära. Alusta sellest, mida rohkem mäletad. Katsu nüüd meelde jätta, või meelde tuletada, mis lause seal oli.	Evelyn Ojaperv ÜLPR2
L: Siia, õpetaja? Õ: Ei, võta paber niipidi ((näitab)) ette ja kirjuta siia serva peale. ((kõnnib klassis, juhendab ind)) Sina kirjuta palun siia serva peale. Sina kirjuta palun siia serva peale.	Evelyn Ojaperv Õ14
L: Tehtud! Õ: Mhm.	
L: Ma ei tea. Õ: ((ei vasta))	Evelyn Ojaperv ÜLV4
L: {--}. Õ: Siis () siit edasi. Sellepärast ma palusingi sul kirjutada serva peale. On pikk, ta ei mahu sul ära hästi.	Evelyn Ojaperv ÜLS10
L1: Kas sul on kümme? L2: Mul on täpselt üheksa.	
Õ: No nii palju, kui kellelgi nüüd on. Kellel kõik sõnad meelde tulid?	Evelyn Ojaperv ER1
L1: Siin on kümme vä? L2: Mul on kümme. Õ: ((loendab)) Kümme sõna.	
L: ((Õpil ütlevad mitu sõna neil on kirjutatud)) Õ: ((õpetaja kordab: kaheksa-kaheksa.))	Evelyn Ojaperv ER2
Õ: Nonii, hakkame peale. Kes mäletab, mis sõnast me alustasime?	
L: Armas. Õ: Kellel on esimene sõna armas?	Evelyn Ojaperv Õ14
Õ: Aga enne kui me hakkame kontrollima, kontrolli palun, kellel on lause kirjutatud. L1: Oih!	
Õ: Mis oih nüüd juhtus?	
L2: Punkt. Õ: Punkti ei olnud?! Mida veel ei olnud? L: Suurt tähte. Õ: Suur algustäht. Ja punkt.	Evelyn Ojaperv ÜLV4+ÜLV7
Õ: Miks minul ei ole neid pandud? L: Sul ei ole lause. Õ: Mul on sõnakaardid. Kui tahan siia lause panna, pean ka punkti panema.	Evelyn Ojaperv ÜLS6+ÜLS8
Õ: Esimene sõna oli () L: Armas. L2: Võõras. Õ: Nii, võõras () Näita, missuguse skeemi järgi sa kirjutasid? Tõsta skeem. L: ((tõstavad skeeme)). Õ: ((Vaatab ja kirjutab tahvile kõigi klassist tulevate skeemide järgi)) Nii, on näidatud mulle sellist (). Neid kõiki kolme on näidatud. Palun loe sina, Sten, mulle see. L: võras. Õ: Võras, kas võras kass. L: Ma arvasin armas. Õ: Häälda nii, nagu sina näitasid. Sina, sina, sina ((osutab lastele, kes näitasid ülipika punase häälikuga)). Palun häälitage: võõras kass. L: Mina tean!	Evelyn Ojaperv ÜLS3
Õ: Aga kas kirjapilt muutub? ((koos õpilastega)) Ei muutu. Aga tegelikult ei ole võõras kass, vaid on võõras kassike.	Evelyn Ojaperv ÜLS11
Õ: Ja nüüd () oli poolel klassil kirjutatud selline sõna ((kass)). L: Kass. Õ: Aga tegelikult oli () L: Kassike. Õ: Missuguse skeemi järgi kirjutasid? L: ((hääldevad erinevate skeemide järgi))	Evelyn Ojaperv ÜLS10
Õ: ((kirjutab taas nähtud skeemide järgi)) Kas oli nii kaasike? L1: Ei, teist. L2: Oih, mul on vale. Ma näitasin valet skeemi. Õ: Ma nägin. Sinu järgi ma kirjutasin. Mille sa jätsid vahele?	Evelyn Ojaperv ÜLV6+ÜLV2
L: Mõtlemine. Õ: Mis koht see oli? ((võtab sõnakaardi mõtlemine)). See on sinule spetsiaalne silt. Ära tõsta enne. Enne ma teen plaani. Muidu tuleb kilplaste moodi välja.	Evelyn Ojaperv ÜLV3
	Evelyn Ojaperv ÜLV6
	Evelyn Ojaperv ÜLPR2+ÜLPR6
	Evelyn Ojaperv ÜLPR9+ÜLPR10

Lisa 5. Täiendatud tagasiside tasandid, tegevusnäitajad ja näited õpetaja repliikidest

Tagasiside sisu tasandid ja nende alaliigid	Õpetaja tegevuse kirjeldus ja näited tundidest Õpetaja:
Tagasiside ülesande sisulisele korrektsusele	
Õpetaja annab õpilasele infot vastuse sisulise õigsuse kohta	<p>ütleb, kas vastus oli õige/väär <u>Näide</u> <i>Õ: Millist sa nendest kõige rohkem kasutad?</i> <i>L: Rabada.</i> <i>Õ: Olen nõus.</i></p> <p>annab võimaluse veelkord vastata <u>Näide</u> <i>Õ: Tõnis mõtleb veel.</i></p> <p>ütleb õigete/valede vastuste arvu/protsendi <u>Näide</u> <i>Õ: Nii, Sander, ainult üks viga.</i></p> <p>kordab õpilase õiget vastust <u>Näide</u> <i>L: Üheksa.</i> <i>Õ: See on üheksa.</i></p> <p>palub õpilasel õiget vastust korrata <u>Näide</u> <i>Õ: Tubli, ütle uuesti!</i></p> <p>ütleb ise õige vastuse <u>Näide</u> <i>Õ: Kas hiir ja rott on samad loomad?</i> <i>L: Jaa.</i> <i>Õ: Täiesti eraldi loomad. Hiir on eraldi ja rott on eraldi.</i></p>
Õpetaja täpsustab ja laiendab õpilase sisuliselt õiget vastust	<p>sõnastab õpilase vastuse ringi <u>Näide</u> <i>L: Kutsuma kiirabi.</i> <i>Õ: Helistama 112.</i></p> <p>esitab suunava küsimuse vastuse täpsustamiseks <u>Näide</u> <i>L: Ehmatas.</i> <i>Õ: Ta ei ehmatanud ainult. Mis temaga juhtus?</i></p> <p>esitab suunava küsimuse seoste leidmiseks <u>Näide</u> <i>Õ: Kas me võime siis öelda, et parajasti oli talv?</i> <i>L: Jaa.</i> <i>Õ: Mis ütleb sulle, et oli talv?</i> <i>L: Sest puu oli raagus.</i></p>

	<p>esitab suunava küsimuse järelduste tegemiseks</p> <p><u>Näide</u> <i>Õ: Kes pani tähele, kuidas nemad langetasid puid?</i> <i>L: Nad lükkasid.</i> <i>Õ: Mis me nende kohta võime öelda?</i> <i>L: Tugevad.</i></p> <p>laiendab vastust, andes lisainfot/lisades uue vaatenurga</p> <p><u>Näide</u> <i>Õ: Miks kuumi jookke ja kooke nüüd rohkem müüdi?</i> <i>L: Sest talv on ja külm noh.</i> <i>Õ: Miks see magus kook on nüüd oluline? Mis ta annab?</i> <i>L: Energiat.</i> <i>Õ: Energiat, et keha saaks võidelda külmaga.</i></p> <p>selgitab, miks vastus oli õige</p> <p><u>Näide</u> <i>Õ: Kas see on võõrsõna? Kus on sõnas konfiskeerima rõhk?</i> <i>L: Lõpus.</i> <i>Õ: Just, aga eesti keeles on rõhk tavaliselt alati ...</i> <i>L: Ees.</i></p> <p>suunab seoste/põhjuste mõistmiseks koostama skeemi/mõistekaarti</p> <p><u>*Näide</u> olukorra põhjuste väljaselgitamise skeem <ul style="list-style-type: none"> • tekkinud olukorra kirjeldus (mis juhtus?) • mis selle põhjustas? (miks juhtus?) • 1. põhjus → miks juhtus? • 2. põhjus → miks juhtus? tegevust korratakse, kuni selgitatakse välja algne põhjus</p>
Õpetaja osutab õpilase vastuse sisulistele probleemidele	<p>kahtleb õpilase vastuses ja suunab oma vastust kontrollima</p> <p><u>Näide</u> <i>L: Kraamib () nagu kass ust, kui tahab välja.</i> <i>Õ: Arvad, et ma praegu kraamin ((tõmbab küüntega ukse peal))</i></p> <p>märgistab probleemsed kohad</p> <p><u>Näide</u> <i>Õ: Paistab, et me peame k häälikuga ikka tööd tegema veel.</i></p> <p>selgitab, miks vastus oli vale</p> <p><u>Näide</u> <i>L: Reet krammib oma toa ära.</i> <i>Õ: Grammid on kaaluühikud, aga krammib ei ole sõna.</i></p>

Tagasiside ülesande vormilisele korrektsusele	
Õpetaja annab õpilasele infot vastuse vormilise õigsuse kohta	<p>ütleb, kas vormistus oli õige/väär <u>Näide</u> <i>Õ: Siin peab tugev t olema.</i> <i>L: Jaa.</i> <i>Õ: Mõnel oli, mõnel ei olnud.</i></p> <p>annab võimaluse uuesti vormistada <u>Näide</u> <i>Õ: Oot, oot, loe õigesti!</i></p> <p>kordab õpilase õiget vastust <u>Näide</u> <i>Õ: Mis sõna see oli?</i> <i>L: Tsarinna (hääldab sõna rõhuga 2.silbil).</i> <i>Õ: Tsarinna, jah.</i></p> <p>palub õpilasel õiget vastust korrata <u>Näide</u> <i>Õ: Just, ütle veel!</i></p> <p>parandab ise vormistusvea <u>Näide</u> <i>Õ: Ja keda mul on vaja?</i> <i>L: Jutustaja.</i> <i>Õ: Jutustajat.</i></p>
Õpetaja suunab viga leidma ja parandama	<p>kahtleb õpilase vastuse vormis <u>Näide</u> <i>Õ: Kas me ütleme lähme trepikoja?</i></p> <p>esitab õige vormi valikuna <u>Näide</u> <i>L1: Soem.</i> <i>L2: Soojem.</i> <i>Õ: Kas on soem või soojem?</i></p> <p>märgistab probleemsed kohad <u>Näide</u> <i>Õ: Ai, sul jäi lause lõpuni lugemata.</i></p> <p>suunab oma kommentaariga viga leidma <u>Näide</u> <i>L: ((on kirjutanud linnd pro lind))</i> <i>Õ: Vaata, mis selles sõnas valesti on.</i></p> <p>selgitab, miks vastus oli vale <u>Näide</u> <i>Õ: Väle. L1: Ma olen välem ((kui sina)).</i> <i>Õ: Nüüd tuleb see -dam lõpp.</i></p>

Tagasiside ülesande lahendamise protsessile	
Õpetaja suunab/toetab tööjuhise kasutamist	<p>kordab õpilasele tööjuhise/sõnastab selle õpilase jaoks ringi <u>Näide</u> <i>L: Mis see küsimus oli?</i> <i>Õ: Küsimus oli „Miks lubas isa tütrele koolist koju jääda?“</i></p> <p>suunab õpilast tööjuhise kordama/lugema/ringi sõnastama <u>Näide</u> <i>L: ((loeb tööjuhise))</i> <i>Õ: Ja mida sa tegema pead?</i></p>
Õpetaja annab hinnangu protsessi kulgemisele/lahenduskäigule	<p>annab õpilasele teada, et praegune lahenduskäik on efektiivne / ei ole efektiivne <u>Näide</u> <i>Õ: Näen, et kirjutasite päris pikalt.</i></p> <p><u>Näide</u> <i>Õ: Sa ei pea kogu lauset alla joonima, otsi ainult olulised sõnad.</i></p> <p>annab õpilasele teada, et ta on eesmärgist kõrvale kaldunud <u>Näide</u> <i>Õ: Ärme veel kohvikute juurde lähe. Mis lause veel ahjude kütmisega seotud oli?</i></p> <p>suunab uuesti lahendama <u>Näide</u> <i>Õ: Meil ei ole sõna hiilivad. Otsi veel!</i></p>
Õpetaja toetab ja teadvustab protsessi	<p>tuletab meelde abivahendeid <u>Näide</u> <i>Õ: Vaata skeemi tagant. Seal saad abi.</i></p> <p>toetab oma küsimuse või kommentaariga lahenduskäiku <u>Näide</u> <i>Õ: Ilusat linntu. Kas on õige?</i> <i>L: Nõrk d.</i> <i>Õ: ((lasendab d-ga)) Vaata hoolega!</i> <i>L: Üks n ära!</i> <i>Õ: Miks?</i> <i>L: Sest, et kaashäälikuühend.</i></p> <p>palub õpilasel selgitada oma mõtlemist/lahenduskäiku <u>Näide</u> <i>Õ: Kust sa tead, et nad kilplased olid?</i></p> <p>kordab õiget lahenduskäiku <u>Näide</u> <i>Õ: Jaa, tubli! Kui midagi kiigub, on valida ainult kahe skeemi vahel.</i></p>

Tagasiside õpilase eneseregulatsioonimehhanismidele ja õpimotivatsioonile	
Õpetaja tagasiside toetab enesekontrollioskuse kujunemist	<p>suunab õpilast oma töö tulemust kontrollima <u>Näide</u> <i>Õ: Kui sa jõuad valmis, loe veelkord tekst üle.</i></p> <p>suunab jälgima/hindama kaaslaste tegevust/töö tulemust <u>Näide</u> <i>Õ: Kelle lugemine sulle väga meeldis?</i></p> <p>suunab õpilast võrdlema tulemust eesmärgiga <u>*Näide</u> <i>Õ: Sinu koostatud jutukeses pidi olema vähemalt kümme omadussõna. Jooni omadussõnad ja võrdle saadud arvu tööjuhiseiga.</i></p> <p>selgitab õpilasele praeguse tulemuse ja oodatava tulemuse vahet <u>*Näide</u> <i>Õ: Sa lugesid Rauli repliigi, kuid sa ei arvestanud lugedes kirjavahemärke.</i></p>
Õpetaja tagasiside toetab enesejuhtimise oskuse kujunemist	<p>toetab õpilase ajaplaneerimist <u>*Näide</u> <i>Õ: Valimistume grupitöö ette kandmiseks. Teil on esinemisjärjekorra kokku leppimiseks ja oma osa harjutamiseks aega 10 minutit.</i></p> <p>julgustab õpilast abi otsima abivahenditest/kaaslastelt/õpetajalt <u>*Näide</u> <i>Õ: Otsi „raudvara kaustikust“, mis tunnused on võõrsõnal.</i></p> <p><i>Õ: Küsi sõbralt, kuidas tema luuletust meelde jätta proovib.</i></p>
Õpetaja tagasiside toetab õpilase enesedistsipliini kujunemist	<p>hoiab oma kommentaariga õpilased tegevuses <u>Näide</u> <i>Õ: Siin ilusasti töö käib. Seal ka. Väga tubli!</i></p> <p> motiveerib õpilasi ülesande/tunni lõpuni pingutama <u>Näide</u> <i>Õ: Pinguta veel, kohe kell käib.</i></p>

Ülesande ülene isikule suunatud tagasiside	
Õpetaja annab tagasisidet õpilase isikule	<p>annab tagasisidet õpilase isiksuseomaduste kohta (nt tark, töökas, sihikindel, hooletu)</p> <p><u>Näide</u> <i>Õ: Tõesti, peab Tarmot kiitma. Tal vihikut ei olnud, aga kodune töö on tehtud.</i></p> <p>annab tagasisidet õpilase võimete kohta</p> <p><u>Näide</u> <i>Õ: Päris hästi oli meeles ((sõnade rida))</i></p> <p>annab tagasisidet oskuste kohta</p> <p><u>Näide</u> <i>Õ: Kiidan sind hea jutustamise eest. Sa olid teinud ise pikad ja õiged laused.</i></p> <p>annab märku oma emotsioonidest/arvamusest</p> <p><u>Näide</u> <i>Õ: See kõlab kui muusika mu kõrvadele.</i></p>

Märkus: * tähistatud näide on töö autori täiendus

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Evelyn Ojaperv (sünnikuupäev: 22.10.1979)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose
ÕPETAJATE SUULINE TAGASISIDE ÕPIRASKUSTEGA ÕPILASTELE
ERIPEDAGOOGIDE TUNDIDE NÄITEL,

mille juhendaja on Marika Padrik,

- 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
- 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 15.05.2018